

LÆRERES OPPLEVELSE AV ELEVER MED ATFERDSVANSKER

**En kvalitativ studie hvor lærere reflekterer over hvordan de opplever det å
arbeide med elever med atferdsvansker**

Silje Skoie

Kandidat nr: 6222

Våren 2014

Masteroppgave i sosialfag med fokus på lærernes opplevelse av det å arbeide
med elever med atferdsvansker.

Institutt for sosialfag

Det samfunnsvitenskaplige fakultet

Universitet i Stavanger

UNIVERSITET I STAVANGER
MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: Våren 2014

FORFATTER: Silje Skoie
Kandidat nr: 6222

VEILEDER: Paul Stephens

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVEN:

Norsk tittel: Læreres opplevelse av elever med atferdsvansker.

En kvalitativ studie hvor lærere reflekterer over hvordan de opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker.

Engelsk tittel: Teachers' experience of pupils with behavioural difficulties.

A qualitative study of teacher`s reflections on how they experience working with pupils with behavioural difficulties.

EMNEORD/STIKKORD:

Atferdsvansker, sosial kompetanse, risikofaktorer, relasjon, kompetanse

ANTALL SIDER

96

ANTALL ORD

27210

STAVANGER

Dato/år

.....

Kandidatens underskrift

Forord

Det har vært en lang prosess å skrive masteroppgave. Det har vært både engasjerende, utfordrende og lærerikt. Det var engasjerende, fordi jeg er interessert i atferdsvansker, og hvordan de som arbeidet tettest med elever som har atferdsvansker opplever det å arbeide med disse elevene. Det har vært utfordrende i forhold til tiden, fordi jeg har arbeidet 80% som miljøterapeut i et bofellesskap innen rus og psykiatri, og har derfor måtte vurdere tidsbruken på hvert kapittel godt. Det har vært lærerikt, fordi jeg har lært mye om atferdsvansker, og hvordan det er å være lærer i et utfordrende atferds – og læringsmiljø.

Under arbeidet med studien, er det mange som har kommet med innspill og disse fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle informantene som ville dele sine opplevelse med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Deretter vil jeg takke min veileder Paul Stephens for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Støtten og de gode innspillene har inspirert meg i arbeidet med oppgaven, og det er noe jeg virkelig har satt pris på.

Jeg vil også takke arbeidsplassen min, Berggyltveien Bofellesskap, som har gjort det mulig å arbeide samtidig som jeg har skrevet masteroppgave. Dere har gitt meg en mulighet til å prioritere skole forskning når det har vært nødvendig. Dere har også kommet med innspill og lånt meg gode bøker som har vært relevante.

Tilslutt vil jeg takke samboeren min for tålmodigheten. Å bo sammen med en frustrert student, kan til tider være en stor påkjenning. Så takk for at du har smurt deg med tålmodighet, og kommet med støttende og gode ord når jeg har trengt det som mest.

Sammendrag

Tittel: Læreres opplevelse av elever med atferdsvansker.

En kvalitativ studie hvor lærere reflekterer over hvordan de opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker.

Tema/Bakgrunn: Ungdommer med atferdsvansker gir daglige utfordringer i ungdomsskolen. Det har vært vanskelig å utvikle effektiv behandling og tiltak for ungdommer med atferdsvansker. De sliter med problemer som er svært marginaliserte og stigmatiserende, ved å være på siden av samfunnet fordi de ofte mislykkes på skolen, i jobb, sosialt, emosjonelt og ekskluderende (Psykologitidsskriftet, 2007). Ved siden av familien, er skolen den viktigste arenaen for ungdommene. Lærerne er rollemodeller og sentrale voksne i de unges liv. På bakgrunn av dette er fokuset rettet mot atferdsvansker og lærer i ungdomsskolen.

Hensikt og mål: Masteroppgaven tar for seg lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker. Målet med oppgaven er å få en bedre innsikt i hvordan lærerne opplever elever med atferdsvansker i ungdomsskolen. Selv om dette er en liten studie, håper jeg at mine funn vil oppfordre de som leser masteroppgaven til å reflektere over de utfordringene og seirene jeg har dokumentert.

Problemstilling: Hovedproblemstilling for oppgaven er:

Hvordan lærere opplever det å arbeide med elever som har atferdsvansker?

Videre er det tre underproblemstillinger:

Hvordan definerer lærerne atferdsvansker?

Hvordan opplever lærerne sin relasjon til elever med atferdsvansker?

Hvordan opplever lærerne sin egen kompetanse i forhold til elever med atferdsvansker?

Metode: For å få empiri til oppgaven, har det blitt valgt en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. Det har blitt gjennomført fem intervjuer av lærere i ungdomsskolen. Teorien i oppgaven har blitt hentet fra flere fagområder for å belyse empirien.

Resultater og funn: Lærerne som har blitt intervjuet opplever ungdomsskoleelever som krevende og utfordrende. De mener selv at de kunne hatt mer kompetanse på feltet, fordi det

til tider er vanskelig å stå i problematikken. Likevel gir de uttrykk for at de "ser" den enkelte ungdommen og ikke bare problemene, samt at lærerne opplever de får best relasjon til elevene med atferdsvansker.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.3 Nøkkelterminologi.....	11
1.4 Oppgavens struktur.....	11
2.0 Teoridel	12
2.1 Atferdsvansker – definisjoner og begrepsinnhold	12
2.1.1 Atferdsvansker i skolen	14
2.1.2 Ulike typer atferdsvansker.....	16
2.1.3 Atferdsvansker blant jenter og gutter	17
2.2 Risikofaktorer	19
2.2.1 Biologiske risikofaktorer.....	19
2.2.2 Familiefaktorer	20
2.3 Relasjon	21
2.3.1 Hvordan få et godt relasjonsforhold og hvorfor	23
2.4 Profesjonell i yrkesutøvelsen.....	24
3.0 Metode.....	28
3.1 Min rolle som forsker	28
3.2 Utgangspunkt og metode tilnærming	29
3.3 Analytisk tilnærming	29
3.3.1 ”Grounded theory”	30
3.4 Datainnsamling.....	30
3.4.1 Kriterier for valg.....	31
3.4.2 Utvalg og vurdering.....	31
3.4.3 Presentasjon av respondenter	32
3.4.4 Intervjuguide	32
3.4.5 Gjennomføringen av intervjuene	33
3.5 Analyseprosessen	34
3.5.1 Transkribering av intervju	34
3.5.2 Analysen	34
3.6 Validitet og reliabilitet.....	34

3.7 Etisk hensyn	36
4.0 Funn.....	37
4.1 Presentasjon av funnene	37
4.1.1 Hovedkategori 1: Lærers opplevelse av elever med atferdsvansker.....	39
4.1.2 Hovedkategori 2: Lærers opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker	44
4.1.3 Hovedkategori 3: Lærers opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker	53
4.1.4 Hovedkategori 4: Lærers opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker	62
4.1.5 Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning	70
5.0 Diskusjon.....	75
5.1 Lærers opplevelse av elever med atferdsvansker	75
5.2 Lærers opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker.....	80
5.3 Lærers opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker	86
5.4 Lærers opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker	92
5.5 Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning	96
5.6 Avslutning	100
6.0 Litteratur	102
7.0 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til respondentene	105
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	108

1.0 Innledning

For å få en god forståelse av hva oppgaven handler om, skal dette kapittelet ta for seg valg av tema, og hvorfor dette ble valgt for denne oppgaven. Videre kommer en presentasjon av problemstilling, og deretter hvordan jeg gjorde mine avgrensninger. Tilslutt gjør jeg rede for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne oppgaven er atferdsvansker i skolen. Jeg har selv arbeidet som kursleder for Humanistisk Konfirmasjon i flere år, hvor jeg hadde ansvaret for en gruppe på 10-15 ungdommer. Noen av ungdommene jeg arbeidet med, hadde atferdsvansker, og det var under dette arbeidet jeg fikk lyst til å finne ut mer, om atferdsvansker og hvordan de som arbeider tettest med dem opplever det å arbeide med slike ungdommer. I tillegg studerte jeg på et internasjonalt masterprogram i Lisboa i fjor. Da skrev jeg en komparativ analyse om Portugal og Norge. Oppgaven handlet om atferdsvansker i skolen, og hvordan skolen arbeidet med/for disse ungdommene. I denne oppgaven skal jeg gå videre innen dette forskningsfeltet, men fra en annen vinkel. I forrige oppgave skrev jeg om hvordan skolen som institusjon arbeidet med elever med atferdsvansker. Imidlertid i denne oppgaven skal jeg fokusere på hvordan lærere opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker.

I tillegg til min personlige interesse i og erfaring med de som har atferdsvansker, er det også relevant å påpeke at dette er en utfordring som er godt dokumentert i samfunnet som helhet. For eksempel påpeker Ogden (2002) at det gjennom forskning kom fram at lærernes vanskeligste del av jobben deres var atferds – og disiplinproblemer. Videre skriver Ogden (2002, s. 14):

”Og sammen med manglende skolemotivasjon er antakelig elevens atferd den største utfordringen i dagens skole. Dette er forklaringen på at så mange skoler har satt atferdsproblemene på dagsordenen. Noen gjør det fordi vanskene er i ferd med å vokse dem over hodet, mens andre gjør det for å unngå at små problemer skal vokse seg store”.

Det viser seg å være utfordrende å utvikle effektive behandling og tiltak for unge som har atferdsvansker. Ungdommer med atferdsvansker sliter ofte med problemer som er svært

marginaliserte og stigmatiserende, ved å være på siden av samfunnet fordi de ofte mislykkes på skolen, i jobb, sosialt, emosjonelt og kan bli ekskludert (Psykologtidsskriftet, 2007).

Ved siden av familien, er skolen en veldig viktig arenaen for barn og unge. Lærerne kan være rollemodeller og sentrale voksne i de unges liv. Ungdommene er mesteparten av dagen på skolen, og det er her de skal lære verdier, holdninger, skaper nettverk og ny kunnskap om samfunnet og om seg selv. Det er viktig at elevene med atferdsvansker blir sett og hørt av lærerne på skolen, slik at de kan få en god opplevelse av skolehverdagen. Men det er også viktig å vite noe om hvordan lærerne selv opplever det å arbeide med elevene med atferdsvansker.

Lærerne arbeider tett med ungdommene med atferdsvansker, og deres opplevelse av problematikken vil legge føringen for hvordan de håndterer atferden. Dette kan være avgjørende for hvordan lærerne videre møter elever med atferdsvansker. Derfor tar oppgaven utgangspunkt i å intervju lærere på en ungdomsskole, uten miljøterapeuter, om hvordan de opplever å arbeide med elever med atferdsvansker

1.2 Presentasjon av problemstilling

Mitt fokus er på utagerende og utfordrende atferd i aldergruppen 13-16 år. Dette gjelder både hos gutter og hos jenter. Jeg skal undersøke lærernes perspektiv og å se problematikken ut fra deres ståsted.

Sagt på en konkret måte, er problemstillingen:

Hvordan opplever lærere det å arbeide med elever som har atferdsvansker?

Videre vil det bli sett på tre sentrale aspekter for å finne ut hvordan de opplever det å arbeide med elever som har atferdsvansker. Derfor er det tre underproblemstillinger:

Hvordan definerer lærerne atferdsvansker?

Hvordan opplever lærerne sin relasjon til elever med atferdsvansker?

Hvordan opplever lærerne sin kompetanse i forhold til elever med atferdsvansker?

Grunnen til at jeg valgte å ha med underproblemstillingene, er for at oppgaven ikke blir for åpen, men at den blir litt mer konkret. Hvordan lærerne definerer atferdsvansker er med på å fortelle hvordan de ser på atferdsvansker, som igjen legger føringen for hvordan de handler i forhold til disse elevene. Relasjon mellom lærer og elev er viktig, og derfor er jeg nysgjerrig på hvordan de opplever sin relasjon. Når det gjelder kompetansen inkluderer det hva de har

lært under utdanningen og hva de har tilegnet seg av kompetanse igjennom arbeidet. Det er deres kompetanse som er i fokus, og om de selv føler de har nok kompetanse til å utføre den jobben de gjør.

Gjennom lærere som arbeider med atferdsvansker, ønsker jeg å finne viktig kunnskap om deres opplevelse i arbeid med atferdsvansker. Har de noen utfordringer? Og eventuelt hvilke? Føler de at de har nok kompetanse på område? Er det noe i arbeidet som de opplever påvirker dem emosjonelt? Dette er spørsmål som jeg håper å finne noen svar på gjennom mine forskningsspørsmål.

Mine forskningsspørsmål til lærerne er:

Begrepet atferdsvansker

- Hvordan vil du definere atferdsvansker blant ungdommer i ungdomsskolen?
- Har du gjort deg noen tanker om hva slik atferd kan komme av?

Relasjon

- Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og ungdommen?
- Hvordan er din atferd ovenfor ungdommen?

Kan du gi noen eksempler på hvordan du er mot den unge?

Atferdsvansker

- Hvordan opplever du ungdommens atferdsvansker?
- Opplever du at elever med atferdsvansker har en effekt på deg? I så fall, på hvilken måte?

Kompetanse

- Hvordan vurderer du din kompetanse til å ta tak i ungdommer med atferdsvansker?
Hvor får du eventuelt støtte fra i denne sammenhengen?
- Under din yrkesutdanning, fikk du opplæring om atferdsproblematikk samt praktisk erfaring med elever med atferdsvansker? I så fall, vennligst fortell om det.

1.3 Nøkkelterminologi

Før jeg går videre, er det viktig å være klar over noen terminologier. Jeg skal starte med begrepet atferdsvansker. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005, s. 33) gir en innsiktsfull kommentar når de skriver at disse vanskene er:

”Et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger som barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Det at et barn viser problematferd, er dermed ikke nødvendigvis alltid et uttrykk for individuell tilkortkomning (f.eks svake sosiale ferdigheter) eller svikt(f.eks kognitive læreversker), men allikevel gjerne å være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst-og læringsbetingelser. Problematferden forstås slik som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene”.

Videre skriver Ogden (2002, s.15) at: *”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer, og forventninger. Atferden hemmer undervisning – og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”.*

I tillegg kommer begrepet lærer. Raymond Karlsen (2014, s. 1) skriver i en artikkel på utdanning.no at: *”En lærer underviser både barn og voksne i ulike fag. Som lærer er det viktig å ha gode sosiale og pedagogiske egenskaper”.*

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2, presenterer jeg ulike teorier som bidrar til å bygge opp mine funn i denne studien. Deretter i kapittel 3 kommer den metodiske delen i oppgaven hvor det blir beskrevet hvilken metode som er brukt og hvorfor denne ble valgt. Videre i dette kapittelet går jeg inn på hvordan jeg samlet inn data og hvordan transkriberingen ble gjennomført.

I neste kapittel 4, blir hovedsakelig en presentasjon av funn i form av forrettet semantiske kategorier samt illustrerende tekst fra de transkriberte intervjuene. Tilslutt i kapittel 5 blir hver tematisk kategori tatt i sin tur, og drøftet blant annet i forhold til relevant teori. I tillegg kommer det en oppsummering av resultatene og noen konkluderende kommentarer.

2.0 Teoridel

I dette kapittelet skal jeg utdype begrepet atferdsvansker og se nærmere på atferdsvansker i skolen. Videre skal jeg gå inn på ulike typer atferdsvansker som blir beskrevet i vår tid. Deretter tar oppgaven for seg kjønnsforskjeller. Neste punkt blir det beskrevet om ulike risikofaktorer. Videre i dette kapitelet blir begrepet relasjon belyst, og hvorfor relasjon mellom lærer – elev er viktig i forhold til atferdsvansker. Tilslutt blir det å være en profesjonell yrkesutøver beskrevet.

2.1 Atferdsvansker – definisjoner og begrepsinnhold

Det kan være vanskelig å definere hva som ligger i begrepet atferdsvansker av forskjellige årsaker. En snakker om så mange ulike typer atferdsvansker som sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, utagerende og aggressiv. Atferdsvansker kan gjerne defineres ut fra menneskesyn, fagområde og situasjoner en står eller har stått oppi. Videre i denne studien vil en se hvordan respondentene, som er lærere, definerer begrepet atferdsvansker.

Atferdsvansker er noe som forekommer i ulik grad og omfang i alle skoler. Hva som oppfattes som atferdsvansker kan variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer. For noen skal det mer til før det blir oppfattet som atferdsvansker, enn hos andre. Atferdsvansker er noe som er avvikende fra det som er definert som det normale. Det er ikke uvanlig at de som har stor symbolsk makt i samfunnet har en stor rolle når det gjelder definering. Det er det som kan være vanskelig med å finne en definisjon, fordi det kan være utfordrende å si hva som er det normale i samfunnet. Alle barn og unge vil en eller annen gang ha en form for atferdsvansker, da det er den normale utviklingen. Det er når atferdsvanskene skiller seg fra det som er normalatferd for aldersgruppen i forhold til nivå, varighet, alvorlighet og sammenhenger hvor vanske oppstår, at atferdsvansker blir definert som urovekkende (Nordahl et. al., 2005).

Begrepet har også ulike betegnelser som ”atferdsvansker”, ”atferdsproblemer”, ”problematferd”, ”vanskeligstilte ungdommer” og annet. Ut fra intervjuene kom det fram at respondentene brukte begrepet ”atferdsvansker”, og det er dette begrepet som vil bli brukt videre i studien. Selv om respondentene brukte atferdsvansker som begrep, var de også tydelige på at det var vanskelig å definere dette begrepet, fordi det er såpass sammensatt.

Bower (referert i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 32) definerer atferdsvansker som: ”Manglende evne hos barn til å etablere sosiale relasjoner, at han eller hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, at han eller hun gjennomgående

viser nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager”. Han mener at problemene ikke er en konsekvens av det intellektuelle, sensoriske eller helserelaterte vansker hos barnet/ungdommen.

Graubard (referert i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 32) mener at atferdsproblemer også må forstås som et relativt og normativt fenomen, hvor det er graden av de voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulikt alderstrinn som er avgjørende. Videre sier Graubard at den uønskede atferden må vare over tid før den kan defineres som atferdsvansker.

Den definisjonen som har fått mye støtte i litteraturen, som inkluderer Bronfenbrenner, Klefbeck, Ogden og Henggeler, Melton og Smith, går ut på at atferdsvansker er et resultat av et ”forstyrret økosystem” (Nordahl et. al., 2005). Dette var også den definisjonen som ble brukt i denne studien.

Bronfenbrenner’s utviklingsøkologi omfatter det vitenskapelige studiet av den gjensidige tilpasningen mellom et aktivt, voksende menneske og de foranderlige egenskapene ved alle nærmiljø som personen lever i. Denne prosessen påvirkes av forholdet mellom nærmiljøene og de utvidede sammenhenger som omgir nærmiljøene. Bronfenbrenner tenker på det økologiske miljøet som et sett konsentriske sirkler. Sirklene er nivåene som han kaller mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bø, 2000).

Nedenfor gir jeg flere detaljer:

- Mikrosystemet: Nærmiljøer og arenaer hvor barn og unge ferdes i/på(skole, hjem, venner)
- Mesosystemet: Samspill mellom ulike miljø og arenaer barn og unge ferdes i/på.
- Eksosystemet: Miljøer og institusjoner i lokalmiljøet som barn/unge sjelden eller aldri besøker, men hvor det skjer noe av betydning for barnet/den unges liv og utvikling.
- Makrosystemet: Kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet som f.eks tradisjoner, politikk, sosial organisering og lignende.

Utviklingsøkologien handler om det ”å bli menneske” og å lære at voksenrollen ikke foregår i et tomrom. I Bronfenbrenners økosystem er det spesielt tre komponenter som er vekstfremmende. Det er sosialt, intellektuelt og emosjonelt(Bø, 2000).

Når Bronfenbrenner m/kollegaer snakker om et ”forstyrret økosystem” innebærer det at atferdsvansker mer hensiktsmessig kan defineres som en ”failure match” mellom individet og konteksten. Denne definisjonen fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser, og fremhever betydningen av de kontekstuelle og pedagogiske forhold til hvordan barn og unge oppfører seg;

”Et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Det at et barn viser problematferd, er dermed ikke nødvendigvis alltid et uttrykk for individuell tilkortkomning (f.eks svake sosiale ferdigheter) eller svikt(f.eks kognitive lærevansker), men allikevel gjerne å være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst-og læringsbetingelser. Problematferden forstås slik som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene” (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005 s.33).

Ut fra disse definisjonene, kan en se at de legger vekt på ulike faktorer. Noen legger vekt på de voksnes oppfatninger, andre på det sosiale forholdet mellom den unge og andre, og noen legger vekt på normene og kravene i samfunnet. En felles nevner i disse definisjonene er at det er samspillet med omgivelsene som vil ha en stor betydning for utviklingen av atferdsvansker.

Grunnen til at definisjoner av begrepet blir trukket frem, er i denne sammenheng fordi denne studien handler om hvordan lærere opplever det å arbeide med elever som atferdsvansker. For at lærerne skal kunne tilrettelegge og hjelpe elever med atferdsvansker, kan det være hensiktsmessig å ha en definisjon ved sin tilnærming til elevene, samt foresatte og andre instanser.

2.1.1 Atferdsvansker i skolen

I følge Ogden (2002) er atferdsvansker i skolen sosialt definert, og dermed ikke et fenomen som finnes uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer. Normene endrer seg over tid, og det er forskjellig på hva som oppfattes som problematisk i de ulike skolene og lærerne. Videre definerer Ogden (2002, s. 15) atferdsvansker på følgende måte: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden

hemmer undervisning – og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”. Ut i fra denne definisjonen kan en se at det handler om atferd som ikke står i stil med det som aksepteres ved den enkelte skole eller i den enkelte klasse. Den sier også noe om elever som har en konfliktpreget mestringsstil og elever som ”gjemmer” seg og internaliserer sine vansker på egen hånd. Atferdsvansker er en utfordring fordi det forstyrrer klassen, men også den eleven som har atferdsvansker, i sin læring og utvikling fordi elever med slike vansker ikke alltid dukker opp på skolen, og ofte har konsentrasjonsvansker og lider av sosial isolasjon (Ogden, 2002).

Elever som oppleves som vanskelige kan sette enhver lærer på prøve, og lærerne kan reagere på forskjellige måter som for eksempel ved bekymring og irritasjon. Ikke bare er det den enkelte eleven lærere bekymrer seg over, men hele klassen. Er det elever som bråker og forstyrrer, blir gjerne hele timen ødelagt. Når en lærer kommer oppi en slik situasjon kan reaksjonene være frustrasjon og irritasjon over den enkelte eleven.

Dette er også noe respondentene i denne studien kjenner seg igjen i. Flere av respondentene sier de opplever selv å bli frustrerte og overgitte over elever som har atferdsvansker. Videre nevner respondentene i studien at det er spesielt utfordrende hvis det er flere elever med utfordrende atferd i samme klasse og/eller at elever med atferdsvansker spiller på andre elever i klassen.

Selv om frustrasjon og irritasjon er menneskelige reaksjoner, kan ikke en profesjonsutøver tillate seg å møte en elev på denne måten (Damsgaard, 2010). Om læreren ikke når frem ved å snakke til eleven som forstyrrer og tilrekker seg negativ oppmerksomhet i klassen, er det andre måter læreren kan få hjelp fra. Det kan for eksempel være fra skoleledelsen, rådgivere og foreldre (Ogden, 2002).

Her er det også relevant å nevne at respondentene som ble intervjuet i denne studien, opplevde god støtte fra ledelse og andre instanser. Samtidig nevnte en av respondentene også at det opplevdes til tider utfordrende å få støtte fra andre instanser, fordi det ofte bare ble prat uten handling.

Er det ingen bedring med oppførselen til eleven etter dette kan det være en mulighet å prøve å få eleven til å bytte klasse eller i verste fall bytte skole. Det kan være en stor utfordring, da den norske skolen har som mål å ha en inkluderende skole (Ogden, 2002).

Atferdsvansker kan ofte bli oppfattet som en egenskap hos eleven, men det er mer riktig å si at de er et resultat av flere faktorer som involverer blant annet problemer angående samhandlingen med andre. Ut fra sin bakgrunn og sine kjennetegn kan noen være mer utsatt enn andre for å utvikle atferdsvansker, men atferden *oppretholdes av problematiske transaksjoner* med omgivelsene. Transaksjonene skjer innen eller mellom de ulike systemene som familien, barnehage, skolen og fritidsaktiviteter (Henggeler m.fl., referert i Ogden, 2002, s. 16).

I ungdomstiden endrer atferden seg. Den fysiske aggressiviteten som de kan ha vist på et tidligere stadige i livet, går over til å bli mer verbal aggressiv. Selv om dette endrer seg hos mange, er det også kriminalitet, skulk og rusmisbruk (omfatter ”sniffing”, alkohol- og narkotikamisbruk samt misbruk av legemidler) som viser seg i overgangen til ungdomskolen ifølge Ogden (2002). Det er viktig å huske på at en av de viktigste fasene i livet er akkurat ungdomstiden, der en verken er barn eller voksen. Det å være ungdom er et sosial fenomen. Det er skapt som et resultat som består av modernisering av samfunnet, i tillegg er det en fase i livet der kroppen, både fysisk og psykisk, er i endring. Det handler om å prøve ulike voksenroller, finne sin egen identitet og hvilke holdninger og verdier ungdommene selv vil stå for. Derfor er ungdom også et individuelt fenomen som er knyttet til de biologiske og personlighetsrelaterte endringene, fordi det er en stor del av det å være ungdom. Hvor mye en ungdom kan utfordre en voksen kommer an på tilhørighet, etnisitet, sted og interesser (Imsen, 2006). Ungdommer i dag er i en situasjon hvor de ofte må eksperimentere seg fram til en måte å leve på og finne sine egne verdier. Derfor er det viktig at voksne rundt ungdommen lytter til deres rop om hjelp, og tar dem seriøst. Unges væremåte må tolkes som et uttrykk for en indre motstand som er mobilisert når den enkelte blir utsatt for sosiale problemer som ikke kan tolereres (Imsen, 2006).

I denne konteksten er det relevant å nevne at respondentene er lærere på en ungdomsskole. En av respondentene er innom det å være ungdom, og at det kan være emosjonelt utfordrende for elever med å finne seg selv, og på denne måten kan derfor atferden endres.

2.1.2 Ulike typer atferdsvansker

Etter å ha sett på de ulike definisjonene av atferdsvansker, kan man gå dypere inn på begrepet.

Det finnes flere typer atferdsvansker, men for å skille disse fra hverandre, er det mulig å dele de inn i eksternaliserte (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Fagmiljøet har

vi et mer oppmerksomhet på de eksternaliserte, og det er viktig å poengtere at internaliserte har generelt fått mindre oppmerksomhet. Dette kan ha noe med at den eksternaliserte i de fleste tilfeller provoserer og utfordrer voksne i de ulike etater, og ellers i samfunnet (Nordahl et. al., 2005).

I denne konteksten, er det relevant å nevne at fokuset i denne studien er på den eksternaliserte typen av atferdsvansker. Det er fordi noen av respondentene som jeg intervjuet snakket om denne typen atferdsvansker. Respondentene hadde opplevde elever med atferdsvansker som utagerende, men dette vil bli nærmere diskutert i diskusjon kapittelet.

Utagerende atferd er ofte en omtalt formen for atferdsvansker i skolen. Denne typen går ut på å være ofte sint, svare frekt mot voksne, kranling og slåssing med andre elever. Jo eldre enn blir, jo mer avtar den voldelige atferd, mens den verbale atferden ofte gjenstår. Eksternalisert atferd forekommer oftere hos gutter enn jenter, og kjønnsforskjellen er ofte slik blant eldre ungdommer (Nordahl et. al., 2005).

Det er denne typen atferdsvansker noen av respondentene i denne studien opplever når de arbeider med elever med atferdsvansker. Noen av respondentene sier også at de har jenter som oppleves på denne måten. Respondentene gir uttrykk for at de synes det er vanskeligere å håndtere jenter med utagerende atferd, enn gutter. Videre sier de også at det er noen elever med atferdsvansker som unngår dem, og ikke vil ha noen kontakt. Dette kan være en for *sosial isolasjon* (Nordahl, et. al., 2005). Det handler om følelser av å være alene, deprimeret, usikker og ensom. Atferden går nødvendigvis ikke utover noen andre, men det kan være veldig stressende for en ungdom mens den pågår. Sosial isolasjon viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Begge kjønn sliter med sosial isolasjon (Nordahl et. al., 2005).

2.1.3 Atferdsvansker blant jenter og gutter

Ogden (2009) skriver at atferdsvansker er vanligere hos gutter enn blant jenter. Man kan se at flere gutter blir henvist til PP-tjenesten, barneverntjenesten og psykisk helsevern for slike vansker. Forklaringen på dette kan være at de fleste forebyggende tiltak og behandlingsmetoder for atferdsvansker er utformet på bakgrunn av kunnskap om hvordan gutters atferdsvansker utvikler seg og kan påvirkes. Allikevel ser det ut til at jenter med atferdsvansker er like alvorlig som for gutter. Det er fare for at de faller ut av skolen, begår kriminalitet og utvikler rusmisbruk (Ogden, 2009).

Det er flere gutter enn jenter som utvikler atferdsvansker før 10-årsalderen, men jenter utvikler atferdsvansker i ungdomsalder. Man kan si at kjønnsforskjellene jevnes ut i ungdomsalder.

I følge Ogden (2009) hevder noen at jenter i ungdomsalder retter sin aggresjon mot personer de har nære relasjoner til. Det kan være partnere, jenter som de kjenner eller familiemedlemmer. Gutter, derimot, utagerer oftere i forhold til fremmede og i offentlige situasjoner. Videre sier Ogden (2009) at jenter synes i større grad enn gutter å uttrykke sin aggresjon på indirekte og skjulte måter. Selv om det tyder på at jenter handler på denne måten, kan det også forekomme blant gutter.

Ogden (2009) skriver at det har vært flere undersøkelser som har funnet ut at det er en økning i jenters kriminelle og antisosial atferd over tid. Dette har blitt omtalt som ”closing the gender gap”. Det kan enten forklares ved at jenter har tatt over guttenes reaksjons – og atferdsmønster eller at det har med måling å gjøre.

Her er det også relevant å nevne at noen av respondentene som ble intervjuet, snakket om jenter som var utagerende i skolen. Videre sa respondentene at det var vanskelig å håndtere jenter med atferdsvansker, og få til en god relasjon med dem.

Sosial kompetanse

Ifølge Ogden (2002) er det flere studier som viser at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsvansker og sosial kompetanse også. Med sosial kompetanse menes:

”Er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære personlige vennskap” (Ogden, 2002, s. 196).

Har eleven høy sosial kompetanse, regnes de ikke som vanskelige av sine lærere, mens elever med lav sosial kompetanse ofte regnes som elever med atferdsvansker. Derfor kan det være en mulighet å arbeide med sosiale ferdigheter med elever som et forebyggende arbeid mot en videre utvikling av atferdsvansker i skolen (Schneider, referert i Ogden, 2002, s.23-24). Ut fra barne-og ungdomsforskning kan en se at sosial kompetanse kan være som en ”vaksinasjonsfaktor”. Med det menes at barn blir i bedre stand til å takle stress og motgang (Elias m.fl., referert i Ogden, 2002, s. 24).

Poenget med å trekke frem sosial kompetanse i denne sammenheng er fordi denne studien handler om hvordan lærerne opplever elever som har atferdsvansker. Mangelen på sosial kompetanse hos elevene, var en faktor hos flere av respondentene da de forklarte hva de la i begrepet atferdsvansker.

2.2 Risikofaktorer

Under intervjuene ble det spurt om mulige årsaker til atferdsvansker. Respondentene beskrev ulike risikofaktorer. I faglitteraturen kategoriseres risikofaktorer inn i to hovedkategorier som er; Individuell risiko og miljømessige faktorer. Under hovedkategoriene er det også flere underkategorier.

Respondentene nevnte biologiske risikofaktorer og familiefaktorer. Det er disse to som vil bli belyst her.

2.2.1 Biologiske risikofaktorer

Biologiske og genetiske risikofaktorer er godt dokumentert i faglitteraturen, og det er faktorer som er med på å utvikle atferdsvansker. Blant disse finner man oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet(inngår i diagnosen AD/HD, attention deficit, hyperactivity disorder) og impulsivitet. Selv om hyperaktivitet kan være arvelig, er den videre utviklingen av atferdsvansker mer avhengig av de sosiale faktorene som for eksempel vennekrets. Det handler mer om en indirekte påvirkning via risiko – og beskyttende faktorer enn genenes betydning (Ogden, 2002).

Noen av respondentene som ble intervjuet i denne studien, nevnte at det kunne være en diagnose som gjorde at eleven hadde atferdsvansker.

”Men du har jo de(elever med atferdsvansker) som sliter med AD/HD og såne ting”(Erik).

Selv om respondentene tror at en AD/HD diagnose gjør at eleven har atferdsvansker, så de også andre mulige årsaker og mulighet for endring selv om det lå en diagnose i bakgrunnen.

2.2.2 Familiefaktorer

Blant *familiefaktorer* er måten familier sosialiserer sine barn viktige. Risikofaktorene som en finner i familien henger sammen med familiestrukturen og fungeringen av familien. Det kan for eksempel være samlivsbrudd, aleneforsørgere med lav inntekt, foreldrenes psykiske helse, foreldrenes alkohol – eller stoffmisbruk (Ogden, 2002).

Ogden (2002) skriver at det har vært forskning blant noen foreldre på dette området. Foreldrene ble undersøkt i oppdragelse. Funnene som kom frem fra forskningen var at man fant manglende ferdigheter med å sette grenser for barnet, emosjonell avvisning, manglende overvåkning av barnets aktiviteter og manglende tilsyn til hvem og hvor barnet var hen. I tillegg fant man manglende stabilitet og organisering i hjemmet (Ogden, 2002). For noen ungdommer kan familien være en risikofaktor, men det finnes også ungdommer som er resilient. Med det menes at ungdommer har egenskaper og kompetanse nok til å mestre risikobelastningen. De er motstandsdyktige, opprettholder en sterk psykisk styrke og helse, de takler stress og andre påkjenninger (Skre, 2012).

Familiefaktorer var den risikofaktoren som flere av respondentene nevnte i sammenheng med årsak til atferdsvansker. Respondentene har opplevd at elever med atferdsvansker ofte kommer fra utfordrende familieforhold.

”Mange ganger her i ungdomsskolen, så ser vi at det har ofte med hjemmeforhold å gjøre, hvor ting skjer. Traumer eller andre ting”(Connie).

En av respondentene påpekte også at dette ikke gjaldt alle. Noen klarer seg veldig godt selv om det er utfordringer innad i familien.

”Nå sier jeg ikke at alle som har skilte foreldre har atferdsvansker. Langt ifra, mange klarer seg veldig godt, men spesielt hos de som kanskje har det mye ustabilt da”(Adine).

Prosessperspektiv

I denne studien ga respondentene uttrykk for at den utfordrende atferden hos noen elever var til stede på grunn av en bakenforliggende diagnose. Ogden (2002) sier at den største utfordringen for dem som arbeider med elever med atferdsvansker, ofte kun ser den negative atferden og ikke ressursene hos den unge. Når en snakker om biologiske risikofaktorer er det viktig at en har et prosessperspektiv. Med et *prosessperspektiv* menes at voksne må ta hensyn til at barn og unge er i stadig utvikling, og at indre – og ytre faktorer kan være med på å endre barnets situasjon og funksjonsnivå (Ogden, 2002). I denne studien

nevnte noen av respondentene at de hadde et prosessperspektiv. De opplevde det som utfordrende å definere begrepet atferdsvansker, samt årsak til atferdsvansker fordi det er et sammensatt begrep og årsakene kan være så mangt. Videre sa en av respondentene at atferden kunne ha noe med utviklingen til eleven, som gjorde at atferden opplevdes som utfordrende (Ogden, 2002).

2.3 Relasjon

Lærerne kan gjøre en stor forskjell til ungdommenes fremtid om de bruker litt ekstra tid på å bygge opp et godt relasjonsforhold til dem (Webster-Stratton, 2009). Ifølge Webster-Stratton (2009) har det blitt forsket på barn/unge som kommer fra utfordrende hjemmeforhold. Det kan for eksempel handle om vold, misbruk og omsorgssvikt. Funnene er at elever som har lærere, rådgivere eller andre slektninger i livet deres og som de har en godt relasjonsforhold til, resulterer i at de har et bedre utgangspunkt for et godt liv videre enn de som ikke har noen. Lærere er blant de som står ungdommene nærmest og er med dem store deler av dagen. Lærerne kan gjøre en stor forskjell til ungdommenes fremtid om de bruker litt ekstra tid på å bygge opp et godt relasjonsforhold til dem (Webster-Stratton, 2009).

Ut fra denne studien kom det frem at flere av respondentene ser viktigheten av en god relasjon til elevene med atferdsvansker. Noen av respondentene påpeker at det er viktig med en god relasjon til alle elevene, og ikke bare elever som har atferdsvansker. Videre sier noen av respondentene at de føler de for den beste relasjon til elever med atferdsvansker, og det mener respondentene er fordi at de bruker mye tid på disse elevene og vet mye om deres bakgrunn, hjemmeforhold osv. Her er noen eksempler fra funnene;

”Jeg tenker at jeg har en relasjon til hver enkel elev, uavhengig av hvilken type det er”(Adine).

”(...) så er det de elevene(med atferdsvansker) du griner for når de er ferdige på skolen, fordi det er så trist. For du har fått en så sterk relasjon til dem, du vet så mye om hva som skjer i hjemmet, hvordan de har det, hva de tenker, hva de drømmer om og det vet en gjerne ikke om den jevne elev”(Dina).

I følge Røkenes og Hanssen (2006) kan en se gjennom forskning at ”det gode møtet” har en stor betydning for videre utvikling av selvfølelse, selvrespekt og opplevelse av menneskeverd hos brukerne. Mange lærere ønsker å bygge opp et godt forhold til alle sine elever, men de

kan møte noen utfordringer. Noen elever søker mer oppmerksomhet enn andre, spiller på medelever, er umotiverte og ikke interessert i å være på skolen. Det er disse elevene som gjør relasjonsbyggingen utfordrende for mange lærere. Det er frustrerende og mange lærere føler de selv gjør en dårlig jobb og kan til tider bli sinte eller overse disse elevene (Røkenes & Hanssen, 2006). Spørsmålet mange lærere gjerne stiller seg i en slik situasjon er; Hvordan kan en slutte den negative sirkelen med de negative følelsene rundt disse elevene, og ha fokuset på hele klassen med disse elevene inkludert?

Dette spørsmålet var det noen av respondentene i denne studien som også stilte seg. De har opplevd elever som spiller på medelever, søker mer eller mindre oppmerksomhet og er umotiverte. Selv om respondentene har opplevde elever med atferdsvansker på denne måten, fikk jeg inntrykk av at respondentene allikevel prøvde for å få til en god relasjon med elever som har atferdsvansker.

Uansett hva bakgrunnen er for den utfordrende atferden, er det viktig at de som arbeider med dem ikke tar oppførselen til ungdommen personlig. Det er for å prøve å få den kontakten som skal til for at tillit og gjensidig respekt skal oppnås. Det kan være en begynnelse på en god relasjon (Webster-Stratton, 2009). Det er viktig at lærere har empati for eleven. På denne måten kan atferd, som virker meningsløs, gi mening fordi en kan se sammenhengen den forekommer i (Røkenes & Hanssen, 2006).

I studien kom det frem at en av respondentene var opptatt av det og ”å knekke koden” hos elever med atferdsvansker. Klarte respondenten dette, opplevde hun at relasjonen ble bedre. Videre var det en annen respondent som nevnte at det var viktig å snakke med elever med atferdsvansker etter en time. Det syntes han var viktig fordi da kunne en snakke OM atferden til den aktuelle eleven i timen som hadde vært. Det er med på å se sammenhengen i motivet til handlingen og den aktuelle handlingen slik Røkenes og Hanssen (2006) sier.

Noen ganger kan det forekomme at handlingene bidrar til at relasjonen blir svekket. Da kan det oppstå en negativ handlingssirkel. En negativ sirkel kan føre til at eleven får negative følelser, en opplevelse av avstand og manglende forståelse hos den andre, og dette kan skape et dårlig grunnlag for å handle hensiktsmessig. Dette er noe som kan skje i arbeid med ungdommer. Ungdommer kan ha vanskeligheter med å slippe folk inn på seg, og derfor må fagfolk ta seg god tid til å etablere en god relasjon for å kunne være med på å påvirke eller

nå inn til den unge. Det å være en autoritær voksen, med formell makt og myndighet, kan være nok til at den unge ikke bryr seg om hva voksne sier eller gjør (Røkenes & Hanssen, 2006).

Noen av respondentene i denne studien sa at de føler de prøver og prøver når det gjelder elever med atferdsvansker, men de opplever samtidig at elevene med atferdsvansker ikke bryr seg. En av respondentene sa også at han til tider følte seg så lei av elevene med atferdsvansker at han var på grensen til sarkastisk. Respondentenes opplevelse kan her sees i sammenheng med den negative handlingssirkelen til Røkenes og Hanssen (2006).

2.3.1 Hvordan få et godt relasjonsforhold og hvorfor

Utdanningsdirektoratet (2013) legger vekt på viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. Det er fordi det er med på å fremme elevens skoleprestasjoner, trivsel, positiv atferd og redusere ”drop out” (Utdanningsdirektoratet, 2013). I relasjon mellom lærer – elev er læreren den profesjonelle aktøren som har hovedansvaret til å legge til rette for gode relasjoner til elevene. Derfor har lærerens væremåte stor betydning, og blir det utfordringer i arbeidet med å skape en god relasjon, er det læreren som må tilføre relasjonen det som må til for at relasjonen skal utvikle seg positivt videre (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I følge Bru (2011) er relasjon mellom lærer og elev en bærebjelke for læringsarbeidet og for elevens velvære. For å signalisere støtte og bygge relasjoner til elever, er det viktig at læreren henvender seg og svarer og lytter aktivt til eleven. Når det kommer til elever som har mistillit til voksne mennesker av bakenforliggende årsaker, sier Bru (2011) at det er viktig å kunne sette av ressurser slik at lærer og elev får anledning til å tilbringe tid sammen for å kunne utvikle en god relasjon.

Webster-Stratton (2009) har noen punkter som hun mener er viktige i forhold til å bygge en god relasjon. Det første punktet er å bli kjent med ungdommen. Det innebærer å ta del i deres liv, og prøve å finne ut hva ungdommen er interessert og hva ungdommen liker å gjøre på fritiden.

En av respondentene gir uttrykk for at hun synes det er viktig at hun får et godt forhold til elever med atferdsvansker. Hun sier videre at hun gir litt av seg selv, og prøver å bli kjent med dem. Videre sier hun at hun har opplevd å ha et godt samarbeid med familien.

Webster-Stratton (2009) sier at det er viktig å ha et godt forhold til familien fordi en da kan få vite litt om hva som skjer i hjemmet. Har det nylig vært en skilsmisse, kan det ha en effekt på atferden til ungdommen. Det er også med på å hjelpe læreren med å forstå situasjonen og kan hjelpe deretter. En annen ting som er viktig er å se elevene som enkelt individer, og vise dem at en vet de er forskjellige. Bare det å stå i døren om morgenen, ta de i hånda og si ”Hei Per”, er med å gjøre at eleven føler seg sett. Ungdommer med atferdsvansker kan ha vanskeligheter med å stole på læreren, så derfor er det viktig at lærer gir de støtte og oppmuntringer når de fortjener det. Det mange ungdommer med atferdsvansker kan møte i skolen er og ikke bli sett samt mye dårlig tilbakemelding på oppførselen og det de gjør. Elever med atferdsvansker blir ofte satt til siden, mens det er de ”flinke” elevene som får hjelpe læreren (Webster-Stratton, 2009).

Når en jobber så tett opp med mennesker, og skal skape en relasjon er det også viktig å gi av seg selv. Når en deler noe av seg selv, kan andre som hører på endre tanker om en. Selv om man er lærer, er man også et vanlig menneske som også støtter på utfordringer, og det er det som er viktig at elevene får se (Webster-Stratton, 2009).

Respondentene som tok del i denne studien hadde opplevd at det var viktig med et godt forhold til familien. Videre sa noen av respondentene at de ofte snakket med elever med atferdsvansker etter en time, slik at de kunne snakke om atferden som hadde vært. En av respondentene sa også at det var viktig å se det positive som elever med atferdsvansker gjorde, for å oppmuntre og rose dem når de hadde gjort noe bra. En annen respondent sa at han hadde opplevd at elever med atferdsvansker ikke følte seg hørt i skolen, og da vedkommende ble hørt, endret også atferden seg.

2.4 Profesjonell i yrkesutøvelsen

Læreren har en avgjørende rolle i å lære og å utvikle elevene mot det å bli voksen og å takle de utfordringer som livet byr på (Kunnskapsdepartementet, 2008). St.meld nr 11 (2008, s.1) sier noe om lærere:

”Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag”.

For å få så gode lærere som mulig, står opplæring tidlig i opplæringsforløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling sentralt for regjeringens utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet,

2008). Regjeringen vil styrke lærerrollen, og foreslår derfor et pedagogikkfag. Faget skal være med på å legge grunnlag for de fremtidige lærernes evne til å lære fra seg på en god måte. Det skal også hjelpe lærere til å møte elever med sosiale problemer, og andre forhold som kan være med å hindre læring. Gjennom dette faget skal lærerne få en bedre innsikt i hvordan og hvilke andre instanser som kan være med på å løse denne typen utfordringer hos elever (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Selv om regjeringen gjerne vil styrke lærerrollen, og i tillegg får til et pedagogikkfag, kom det frem ut fra denne studien at respondentene ikke føler de har fått nok kunnskap om elever med atferdsvansker, selv om de har tatt ppu(praktisk pedagogisk utdanning).

”Jeg vet vi skulle ha om sosiale problemer da jeg tok PPU, men så var en eller annen foreleser syk. Jeg husker det fordi vi fikk om det på eksamen, og da var det om noe vi ikke hadde hatt. Så det er minimalt(med opplæring)”(Connie).

Videre sier Kunnskapsdepartementet (2009) at en lærer må stå på for elevene og sier at det er viktig å legge til rette for slik at alle får ta del i undervisningen. Det er en krevende oppgave for skolen og lærerne, men det er viktig for at ingen skal ha en usikker fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I vårt samfunn den dag i dag, er det å være profesjonell viktig fordi en forbinder det med å være *kompetent*. Begrepene profesjonell og kompetent brukes ofte om hverandre i dagens samfunn. Molander og Terum (referert i Skau, 2012, s. 43) definerer begrepet slik:

”(...) en bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre mer eller mindre autonomt. (...) Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse” og garantere at ”(...) oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse”.

I forhold til lærernes kompetanse, sier kunnskapsdepartementet (2008) at lærerne skal utføre sine arbeidsoppgaver på en god måte, gi relevante og rettfærdige tilbakemeldinger og tilpasse opplæringen til elever og fag.

Kompetanse kan anses som en livslangprosess. Oppvekst, miljø, tidligere yrkeserfaringer er med på å bestemme hva en ser og hvordan man tolker situasjoner (Herberg & Jøhannesdøttir, 2012).

I de sosiale yrkene har man ofte lett for å fokusere på handlig, kunnskap og teknikk, men det er tilstedeværelsen i relasjonen som i midlertidig er den egentlige kvaliteten en kan gi i et samvær. Finnes ikke tilstedeværelse blir teori og metode uten mening. Det betyr at en må la seg berøre som mennesker, og en må få lov til å være et medmenneske slik at en kan berøre den andre parten også. Uten noe som helst berøring til personene en møter som yrkesutøver, vil personene og deres verden forbli den samme. Det kan man si fordi hensikten med møtene velferdsstatens profesjonsutøvere har med sine brukere, er jo en eller annen form for endring (Skau, 2012). I den profesjonelle yrkesutøvelsen er det også viktig å være personlig. Det vil si at man kan inngå i relasjoner til andre mennesker uten å fremstå som en distansert og ikke – engasjert fagperson (Damsgaard, 2010). Som Skau (2012, s. 46) argumenterer: ”Ingen får tillit til en perfekt profesjonell maske, uansett hvor mange laurbær maskens bærer måtte ha samlet på sin vandring mellom akademias søyleganger”.

En personlig tilnærming i profesjonelle samtaler innebærer å vise engasjement og interesse for den andre på en slik måte at vedkommende føler seg trygg nok til å fortelle om det han/hun har på hjertet (Damsgaard, 2010). En kan gjenkjenne seg i situasjonene til elevene, men det er eleven som er i fokus og ikke yrkesutøveren. Det kan være lærer som blir følelsesmessig involvert i noen av elevene, og synes synd på dem. Det er gjerne elever som har en problematisk hjemmesituasjon, elever som sliter på skolen, eller har vansker med å fungere i sosiale samspill. Hvis en kun lærer synes synd på elever som strever, kan det føre til at en ikke stiller de samme kravene til dem og unnlater å ta tak i utfordringene sammen med dem. Gjennom det kan man komme til å sy puter under armene på elevene eller gjøre dem mer hjelpeløse. Denne tilnærmingen vil være på en kollisjonskurs med begrepet empowerment (myndiggjøring). Empowerment handler om å mestre, og til å finne fram til egen styrke og egne muligheter (Damsgaard, 2010). Det å vise omsorg er så følgelig viktig, men lærere må også utfordre elever til å strebe.

I forhold til arbeids – og privatliv, har det blitt foretatt en gjennomgang av en rekke studier som har blitt undersøkt på dette området, og en kan se at både arbeidstakere og arbeidsgivere vinner på å ha et klart skille mellom jobb og fritid. Forskeren Sabine Sonnentag (referert i Nordahl, 2012, s. 1) har oppsummert en rekke undersøkelser. Studien Sonnentag har skrevet heter Psychological Detachment from Work during Leisure Time. Ifølge forskningene ser man at fordelene er at man blir mer fornøyd, mindre stresset, starter dagene med et forfrisket sinn, mindre psykisk slitne og sover bedre. Funnene i studiene viste at de

som løsrev seg fra arbeidsplassen sin, utførte arbeidsoppgavene bedre når de kom tilbake til jobb. Folk er forskjellige, noen levde for jobben sin, mens andre reagerte sterkere enn andre da det kom noe negativt i arbeidssituasjonen. Forskningen viser til at det er lurt av mennesker å gjøre noe for å klarne tankene etter endt arbeidsdag. Det kan være alt fra å sitte på pianoet en time, gå en tur i skog og mark, eller bare ha en deilig middag(Nordahl, 2012).

I denne studien kom det frem at noen av respondentene synes det var vanskelig å distansere seg fra arbeidet. Flere av respondentene sa at de tenkte mye på elevene med atferdsvansker på fritiden.

3.0 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for hva og hvordan jeg får fram for å finne svar på problemstillingen. Auberts (referert i Everett & Furseth, 2012 s. 128). definerer metode slik; ”[...] en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”. Alle forskningsmetoder har sine fordeler og ulemper, men på samme tid er det verktøy som er viktig å ha med seg i verktøykassen sin. Det vil alltid være andre måter å gjøre forskning på og svare på problemstillingen som har blitt reist (Everett & Furseth, 2012). Under vil min forskningsprosess bli fremhevet.

Det vil først bli sagt litt om utgangspunktet for denne oppgaven, og hvordan jeg kom fram til at kvalitativ metode var det mest passende for min problemstilling. Videre vil jeg beskrive utvalget og gjennomføringen. Deretter vil jeg si litt om analyse prosessen. I følgende vil validiteten bli vurdert opp mot flere forhold. Etiske vurderinger kommer til slutt i dette kapitlet.

3.1 Min rolle som forsker

I fjor studerte jeg ved ISCTE i Lisboa, og skrev en større oppgave innenfor atferdsproblematikk i skolen. Det har gitt meg en forforståelse. Det kan bli vanskelig å nullstille seg helt, og derfor må jeg være klar over mine forhåndskunnskaper og forventinger kan prege tilnærmingene og tolkningene i analysen. En av de teoretikerne som har fokus på beskrivelse og tolkning er Gadamer. Gadamer (1960/1985) konsentrerte seg om hvilken rolle forforståelsen spiller i forståelse av det en erfarer. Forforståelsen kommer av at en er nedsunket i en tradisjon som det er vanskelig å fri seg fra. Denne tradisjonen virker inn på hvordan en tolker og gir visse fordommer i forhold til det en tolker. Et eksempel kan være når en tolker en tekst. Da vil alltid forforståelsen virke inn på forståelsen av teksten. Måten en nærmer seg en tekst på, vil bestemme hva en vil se. Tolkningen skjer innenfor en kontekst som legger føringen på hvordan en skal tolke tingene.

I møte med mine informanter vil jeg komme med et sett av holdninger, meninger og forventninger. Gjennom min utdanning, praksis og tidligere forskning har jeg utviklet meg kunnskaper og holdninger til ungdommer med atferdsvansker. Derfor må jeg være åpen for nye meninger, holdninger og erfaringer. På samme tid må jeg ta innover det jeg ser, lytter og tolker på min egen måte både før, under og etter datainnsamlingen. Min forforståelse danner

ett grunnlag for forståelsen og tolkningen av det informantene mine sier. Det er viktig å trekke inn forforståelsen på den måten at jeg er åpen for størst mulig forståelse av informantenes utsagn og opplevelse.

3.2 Utgangspunkt og metode tilnærming

Utgangspunktet for denne oppgaven var hvordan lærere opplever det å arbeide med elever med atferdsproblemer. Deres opplevelse i forhold til elevene, kompetansen de selv har og relasjon mellom lærer og elev var det jeg ville finne ut av. Hva legger de i ordet atferdsproblemer? Hvordan opplever de sin arbeidshverdag? Med denne innfallsvinkelen måtte jeg velge en metode som passet best for å kunne svare på slike typer spørsmål.

Det er hovedsakelig to metoder å bruke for å finne empiri. Disse to typene kalles kvantitativ og kvalitativ metoder. Dette er ikke to konkurrerende retninger, men heller to ulike metoder som gir svar på ulike spørsmål. Kvantitativ metode brukes når en vil undersøke noe som er stort og har mange enheter. Med det kan en si at det gir en nøyaktig beskrivelse av omfang, utstrekning eller hyppigheten av et fenomen på tvers av ulike kontekster. Kvalitativ metode går mer i dybden, slik at en får en detaljert og helhetlig forståelse av fenomenet som blir studert (Jakobsen, 2010).

Mitt valg var en kvalitativ tilnærming, fordi jeg synes den passet best med min problemstilling. Denne metoden ville være med på å gi meg, samt leseren, en detaljert forståelse av hvordan lærere opplever det å arbeide med elever som har atferdsvansker.

3.3 Analytisk tilnærming

Kvalitativ forskningsmetodikk har flere tilnærminger. Det som egnet seg best til denne oppgaven var intervju. Grunnen til det, er at jeg er interessert i lærerens tanker, følelser, meninger og opplevelse rundt det å arbeide med elever med atferdsvansker. Intervjuer kan ha ulike grader av åpenhet, selv om det til en viss grad er strukturert ved hjelp av f.eks. temaer som vil bli diskutert. Det burde ikke være for strukturert, men heller ikke for åpne. Så jeg lagde en intervjuguide med relativt åpne spørsmål. På denne måten kunne jeg mer være sikker på at noen av temaene ble berørt, og respondentene kunne svare fritt om sine opplevelse (Jakobsen, 2010).

Det er ønskelig at de skal holde samtalen, men jeg kan tillate meg å være mer fleksibel i oppfølgingen. Oppfølgingsspørsmålene kan velges ut fra for eksempel hva respondenten

forteller meg, fremfor ut for hvilke spørsmål som foreligger i intervjuguiden. Da vil jeg få muligheten til å få et dypere innblikk i noe som er uklart eller interessant.

Det er respondentens tanker, hva de mener og hvordan de opplever ungdommer med atferdsvansker jeg er ute etter, og det er via intervju jeg kan nå dypt hos den enkelte. Jeg vil at respondentene mine skal sette ord på hvordan de opplever ungdommer med atferdsvansker. Det er mitt utgangspunkt for masteroppgaven, nettopp å få kunnskap om hvordan lærere opplever det og arbeidet med ungdomsskole elever som har atferdsvansker, samt deres relasjon og kompetanse på området.

3.3.1 "Grounded theory"

Ettersom jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming og ha intervjuer, har jeg valgt å bruke "grounded theory" ved analysen. "Grounded theory" er en forskningsmetode innen sosiologi og psykologi som går ut på at en starter med en slags "blanke ark" i analysen. Det er ut fra empirien en finner teorier som kan forklare et fenomen eller situasjoner istedenfor den tradisjonelle hypotesetestingen som har utgangspunkt i det teoretiske eller empiriske antagelser (Malt, 2009).

Betegnelsen "grounded theory" referer til to områder: (a) en fremgangsmåte som består av fleksible metodiske strategier og (b) produkter av denne type undersøkelse. De metodiske strategier for "grounded theory" har som mål å bygge opp teorier direkte fra dataanalyser. Dens resulterende analyser bygger sin makt på sterke empiriske grunnlag. Disse analysene gir fokusert, abstrakte og konseptuelle teorier som forklarer de studerte empiriske fenomener.

Grounded theory har stor betydning fordi det gir eksplisitte, sekvensielle retningslinjer for gjennomføring av kvalitativ forskning, har konkrete strategier for håndtering av de analytiske faser. Strømlinjeformer, integrert datainnsamling og analyse, fremmer begreps analyse av kvalitative data, og legitimerer kvalitativ forskning som vitenskapelige undersøkelser. "Grounded theory" metoder har tjent sin plass som en godkjent samfunnsforskningsmetode og har påvirket forskere fra ulike disipliner og profesjoner (Temple University, 2013).

3.4 Datainnsamling

Videre vil det bli forklart valg og vurderinger som er gjort før og etter datainnsamlingen. Det vil bli sett på kriterier for utvalget av informanter, og deretter beskriver og vurderer jeg

utvalget. Så vil det komme en presentasjon av informantene. Tilslutt blir det sett på intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene.

3.4.1 Kriterier for valg

Problemstillingen er allerede avgrenset til at jeg skal intervjuere lærere som arbeider med elever som har atferdsvansker i ungdomsskolen. Det er lærerne som tilbringer mye tid med elevene, og som sitter med interessant og verdifull informasjon om atferdsvansker. Det er utdannede lærere, eller de som har arbeidet lenge i ungdomsskolen. Jeg valgte å skrive et informasjonsskriv hvor jeg definere og avgrense atferdsvansker, slik at lærerne snakker om den typen atferdsvansker som jeg er ute etter å få vite mer om.

Ungdomsskolen ligger på Sørlandet, fordi det medfører kort reise vei for meg. Dette er nødvendig, da tiden er viktig i forhold til å få en ferdig oppgave. Et av kriteriene var også å ha intervjuene på en ungdomsskole hvor det ikke arbeidet miljøterapeuter. Det er fordi lærerne da sitter med det meste av ansvaret for elever med atferdsvansker. Det har ikke vært så viktig å ha ulike aldre blant lærerne, men hadde vært interessant å se hvordan en ”fersk” lærer opplever elever med atferdsvansker i forhold til en som har arbeidet lenge i skolen, og om det er noen forskjell i forhold til kjønn. Det er ønskelig at det er variert mellom kvinner og menn.

3.4.2 Utvalg og vurdering

I denne oppgaven har det blitt valgt et respondentutvalg. Med det menes mennesker som kan gi relevant informasjon. Det kan være en ulempe ved å velge et slikt utvalg, fordi en ikke vet hvor gode informasjonskildene er (Jakobsen, 2010). Allikevel ble det valgt, fordi det er lærerne som jobber tett opp mot elevene med atferdsvansker og tilbringer mye tid sammen med dem. Det er de som sitter på informasjonen om hvordan de opplever sitt arbeid med disse elevene.

Det ble tatt kontakt med rektor på en ungdomsskole i Sør-Norge via e-post. Rektor ville gjerne hjelp ved å stille med noen respondenter. Informasjonsskrivet ble sendt, og det ble bekreftet at 5 lærer ville la seg intervju.

I utgangspunktet ville jeg intervju minimum 6 respondenter. Jakobsen (2010) mener utvalget ikke har så stor betydning, men det er størrelsen på datainnsamlingen som avgjør. Har en fått mye informasjon ved 2-3 intervjuer kan det noen ganger være nok. Etter å ha gjennomført 5 intervjuer, mente jeg at jeg hadde nok materiale til å belyse problemstillingen

min. De 5 respondentene er lærere, forskjellige kjønn, og forskjellig praksiserfaring, så jeg har fått intervjuet mennesker jeg ønsket.

3.4.3 Presentasjon av respondenter

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke ordet respondent om lærerne, dette fordi det er personer med direkte kjennskap til et fenomen som blir utforsket (Jakobsen, 2010).

Jeg har valgt å kalle de fem respondentene for Adine, Bjarne, Connie, Dina og Erik. Dette er fiktive navn for å bevare anonymiteten. De har fått utdelt forbokstaven etter hvordan intervjuene ble utført.

Navn:	Kjønn:	Arbeidet som lærer i:
Respondent Adine	Kvinne	Fem år
Respondent Bjarne	Mann	Et halvt år
Respondent Connie	Kvinne	Sytten år
Respondent Dina	Kvinne	Fire år
Respondent Erik	Mann	Atten år

Gjennomsnittsalderen på respondentene er 35,5 år, og arbeidserfaring ligger fra ½ år til 18 år. Respondentene arbeider ved en offentlig ungdomsskole på Sørlandet. Alle respondentene har tatt fag, samt ppu (praktisk pedagogisk utdanning), eller annen form for lærerutdanning ved høyskoler og universiteter.

Respondentene forteller om ungdommer med atferdsvansker, med hovedfokus på utagerende atferd og som ofte kommer i konflikt med medelever og/eller lærere. Både respondentene og elevene de snakker om, oppfyller mine kriterier som står i informasjonsskrivet (se vedlegg 1).

3.4.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene, lagde jeg en intervjuguide. I intervjuguiden ble det laget en oversikt over temaer og hovedspørsmål til intervjuene (se vedlegg 2). Jeg satt hovedspørsmålene under hvert tema som skulle bli stilt til respondentene. Under intervjuene kunne jeg videre stille spørsmål om noe var uklart eller det var noe jeg ville respondenten skulle utdype.

Intervjuguiden var et verktøy som hjalp meg til å huske hvilke spørsmål som var viktige og som måtte bli besvart av respondentene.

Jeg begynte intervjuene med og spør om respondentene hadde lest informasjonsskrivet og om det var noe spørsmål før jeg startet båndopptaker. Jeg fikk også tilbake samtykke erklæring på at det var greit jeg tok opp intervjuet på bånd. Deretter begynte jeg å stille bakgrunnsspørsmålene, som dreide seg om ren informasjon om respondentene. Videre kom de mer åpne spørsmålene. Ved å stille de mer åpne spørsmålene, fikk jeg lange og utdypende svar fra respondentene, så det fungerte godt. Tilslutt takket jeg respondenten så mye for at han/henne tok seg tid til dette, og om det var noe de selv ville tilføye. Jeg var også åpen, i en viss grad, for temaer som respondenten tok opp på en spontan måte fordi det kunne gjøre mer klarhet i det respondenten akkurat hadde sagt, og det kunne hjelpe meg i å forstå hvordan de opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker på en bedre måte.

3.4.5 Gjennomføringen av intervjuene

Alle 5 intervjuene foregikk på samme dag og på ungdomsskolen som respondentene arbeidet på. Intervjuene ble holdt i et møterom på skolen, hvor vi satt uforstyrret, og intervjuene fant sted i lærerens arbeidstid. I ettertid ser jeg at det var en god avgjørelse av meg. Jeg fikk brukt dagene etter intervjuene til å transkribere og sette meg inn i svarene til respondentene.

Gjennomføringen gikk bra, og min rolle som intervjuer ble bedre og bedre for hvert intervju. Selvilliten som intervjuer ble bygget gradvis opp, og jeg ble trygg på intervjuguiden min. Jeg klarte å bygge videre på det respondenten fortalte, og stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes, men jeg kunne selvsagt vært enda bedre. Fordi det til tider var vanskelig å få respondentene til å svare utdypende nok. Da jeg stilte oppfølgingsspørsmål hadde noen av respondentene ikke så mye mer å si, og det gjorde det litt vanskelig for meg som intervjuer. Jeg prøvde å være ærlig, naturlig, interessert og støttende. Jeg følte selv jeg klarte dette, da temaene som ble tatt opp interesserer meg, og deres opplevelse med elever med atferdsvansker var spennende å høre på.

Under intervjuene kjente jeg på det å være en god lytter. Å lytte dreier seg om å være tilstede i den andres verden å la den verdenen tre fram slik den oppleves for andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Jeg tok del i samtalen, og var en aktiv lytter for at det skulle bidra til at respondenten følte seg hørt og var villig til å snakke om sine opplevelser. Samtidig brukte jeg stillheten for det den er verdt, og ikke stilte nytt spørsmål med en gang. Det gjorde jeg bevisst for at respondenten kunne få tid til å reflektere og tenke seg om. Helt til slutt fikk respondentene muligheten til å tilføye noe hvis de ønsket det.

3.5 Analyseprosessen

Under dette punktet blir det sett på hvordan transkriberingen foregikk og hvordan jeg har analysert materialet mitt.

3.5.1 Transkribering av intervju

Etter alle intervjuene var gjennomført, gjorde jeg transkriberingen fortløpende. Jeg brukte mobiltelefonen som båndopptaker, så jeg satt med hodetelefoner og skrev. Det ble en del stopp og spoling tilbake, men det var fordi jeg ville få med meg det som ble sagt. Jeg ville få med meg alt som ble sagt under intervjuet. Jeg kunne ha valgt ut det jeg selv synes var mest relevant, men for og ikke overse noe valgte jeg å skrive ned alt.

Respondentene snakket på dialekt, men jeg valgte å skrive alt ned på bokmål. Dette gjorde jeg for å gjøre det enklere for meg under transkriberingen, men også for å bevare deres identiteter.

Under transkriberingen fikk jeg en bedre forståelse over hva som hadde blitt sagt under intervjuene, samt en bedre oversikt over innholdet i materialet.

3.5.2 Analysen

Etter intervjuene og transkriberingen var gjennomført begynte organiseringen og bearbeidingen av datainnsamlingen. Jeg valgte å kategorisere de transkriberte intervjuene, for å finne ut mer om funnene mine. Jeg delte kategoriseringen opp etter intervjuguiden med hovedkategorier og underkategorier. Kategoriseringen har blitt til ved det respondentene sa under intervjuene. Jeg har sett på hver setning, for å prøve å finne en kategori som passer den enkelte. Kategoriseringen ble prøvd ut i ulike tabeller og ulike kategorier. Til slutt fant jeg en tabell og de kategoriene som passet best ut fra den transkriberte teksten.

Deretter startet drøfting av de empiriske funnene opp mot det teoretiske i denne oppgaven.

Det har vært utfordrende å se funnene fra ulike perspektiver, for så å finne den mest relevante teorien å knytte det opp til. Jeg føler selv dette har vært utfordrende fordi det er respondentene sine egne opplevelse, og det er vanskelig å si hva som er rett eller galt ut fra et slikt syn.

Allikevel mener jeg at jeg klarte å presisere robust teori opp mot funnene.

3.6 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet kan forbindes med målinger, men det har også noe å gjøre med hvor pålitelig innhentet data er. Validitet er målingene av hvor relevante eller hvor selektive de innhentende

dataene er. Validitet er viktig fordi det kan være utfordrende å se om forskningen holder det den lover (Everett & Furseth, 2012). Derfor skal jeg gjøre greie for faktorer som kan ha styrket eller svekket kvaliteten i mitt forskningsarbeid. Det er respondentene som med sine egne ord er hovedtyngden i materialet som danner grunnlaget for tolkning og analyse.

Det å skape en god og tillitsfull atmosfære er viktig i forhold til om jeg klarte å få respondentene til å gi meg den informasjonen jeg trengte. Jakobsen (2010) mener det er viktig å skape tillit og en god ramme rundt intervjusituasjonen slik at respondentene føler seg trygge nok til å fortelle det de mener og føler. Jeg prøvde å være avslappende og imøtekommende ved å fortelle litt om meg selv og hva hensikten med dette intervjuet var før vi startet. Videre sa jeg at det var deres opplevelse jeg var ute etter, og at det var de som satt på "kunnskapen" jeg ønsket å vite mer om. I og med at jeg hadde sendt informasjonsskrivet og spørsmålene til intervjuet på forhånd, var jeg litt redd for at de kunne være opptatte av å svare "riktig", istedenfor å si hvordan de egentlig opplevde det å arbeide med elever med atferdsvansker. Jeg mener jeg klarte å minke den faren, ved å starte samtalen med å si at det var opplevelsene deres jeg var interessert i, og ikke det som står i faglitteraturen.

Under intervjuene fikk jeg inntrykk av at alle respondentene svarte ærlig og oppriktig på spørsmålene. Respondentene og jeg hadde gode samtaler, og jeg opplevde at jeg viste forståelse ovenfor det de sa og jeg responderte ved å nikke og si: "mmm". Det kan være samtalen fløt så godt, fordi jeg ikke var opptatt av organisering eller hvilke tiltak som ble satt inn for elevene, men opplevelsene lærerne selv satt med. Utfordringene knyttet til intervjuene, var å få respondentene til å snakke løst, og ikke kun svare på spørsmålene. Noen av respondentene hadde mindre å si, og jeg følte intervjuene ble noe masete, da jeg måtte stille mange ekstra spørsmål.

Jeg har igjennom hele forskningsprosessen gitt grundig beskrivelse av hvilke valg jeg har tatt og det jeg har foretatt meg. Dette er blitt gjort for å styrke påliteligheten i materialet, og for å gjøre oppgaven så forståelig og tilgjengelig som mulig for leseren. Det har også blitt brukt båndopptaker i intervjuene, og det er for å sikre at respondentene blir gjentatt ordrett på papiret. Det som er viktig å presisere i forhold til oppgaven, er at dette er *kun* respondenter og deres opplevelse av å arbeide med elever med atferdsvansker. Respondentene kan ikke snakke for alle lærerne i Norge, og heller ikke alle på Sørlandet, eller alle lærerne på denne skolen. Det gjør nok oppgaven noe svak, fordi andre lærere kan være uenige om det som har blitt sagt. Men på samme tid, så kan oppgaven gi et innblikk i hvordan *noen* lærere opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker.

3.7 Etisk hensyn

Jakobsen (2010) sier det er viktig at alle respondenter har krav på å vite hva de skal delta i, og hva som skjer med empirien underveis og etter oppgaven er ferdig. Respondentene fikk tilsendt et informasjonsskriv på e-post noen dager før intervjuene, og fikk informasjon om hva oppgaven handlet om (se vedlegg 1).

Etter samtale med veileder ang melding til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenester(NSD), var vi begge usikre på om jeg måtte melde ifra. Jeg ringte til NSD, og spurte om dette var nødvendig. Damen jeg snakket med, sa jeg ikke trengte så lenge jeg ikke hadde med arbeidsplass eller bostedskommune sammen med navnene. Jeg forsikret henne om at jeg ikke skulle det, og at jeg ikke noterte navnene ned på intervjuene, men gav respondentene fiktive navn.

Jeg fikk informert samtykke av informantene, dvs., intervjupersonene fikk tilstrekkelig med informasjon om prosjektet. Konfidensialitet i forskning innebærer at det ikke blir offentliggjort personlig data som kan avsløre identiteten til respondenten. Anonymitet er en utfordring. Å være bevisst når det kommer til anonymisering, er viktig. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen noen av respondentene, eller gjette seg til det. Jeg har vært bevisst på dette, og har i noen tilfeller latt være å ta med noe utsagn som kan være gjenkjennbart. Jeg har også vært opptatt av taushetsplikten til lærerne, ved å uttale seg om familiesituasjoner eller noe som angår en spesifikk familie. Lærerne gjorde det lett for meg, da de var redd for taushetsplikten og for identiteten sin. De spurte meg om hva de kunne si og ikke si. Dina understreker dette:

"[...] jeg kan si hvilket fag jeg har?"

4.0 Funn

I forrige kapittel ble metoden presentert. I dette kapittelet vil funnene bli belyst i tabeller, uten kommentarer underveis. Det vil innledningsvis komme en kort beskrivelse av hvordan presentasjonen av funnene er delt opp. Funnene vil videre bli drøftet i kapittel 5.

Som nevnt i metode kapittelet har alle fem respondentene fått fiktive navn. Det er navn som er valgt ut fra intervjuenes rekkefølge. A ble Adine, B ble Bjarne, C ble Connie osv..

I intervjuguiden er det flere hovedtemaer; definisjon av atferdsvansker, relasjon, atferdsvansker og kompetanse. Det er disse temaene jeg har valgt å bruke som hovedkategorier i mine funn. Under hovedkategoriene kommer underkategoriene.

Underkategoriene har blitt valgt ut i fra hva som har blitt sagt under intervjuene. Jeg har arbeidet med teksten, og sett på hver setning som har blitt sagt, for å finne en kategori som kan passe hele den transkriberte teksten. Det er en tabell pr. side. Det har jeg gjort fordi det er mer oversiktlig, og oppgaven blir mer strukturert.

4.1 Presentasjon av funnene

Hovedkategori 1: Denne kategorien har utgangspunktet i intervjuguidens første del som tar for seg respondentenes definisjon og opplevd årsak til atferdsvansker. Det danner et bilde av hvordan lærerne selv definerer atferdsvansker og hva de tenker om årsak til at atferdsvansker forekommer.

Hovedkategori 2: Denne delen tar utgangspunkt i intervjuguidens del om relasjon, og dreier seg om hvordan lærerne oppfatter sin relasjon til elever med atferdsvansker. Denne hovedkategorien tar også for seg lærerens egen atferd overfor elever med atferdsvansker.

Hovedkategori 3: Det er med lærernes ”briller” det vil bli belyst hvordan de opplever atferdsvansker til elever og i tillegg hvordan lærerne opplever hvilken effekt disse elevene har på lærerne. Hensikten med denne kategorien er å se om elevenes atferd har opplevd effekt på lærerne selv.

Hovedkategori 4: Kategorien tar for seg hvordan lærerne opplever sin egen kompetanse i forhold til å arbeide med elever med atferdsvansker. Den tar også for seg hvor lærerne eventuelt får støtte fra.

Hovedkategori 5: Dette er den siste hovedkategorien i masteroppgaven. Den tar for seg hvordan lærerne opplevde opplæring om atferdsproblematikk under utdanning, både teoretisk og i praksis.

4.1.1 Hovedkategori 1: Lærerens opplevelse av elever med atferdsvansker

Respondent Adine

Underkategorier	Illustrerende tekst
Definisjon av atferdsvansker	<p><i>"Elever som ikke klarer å tilpasse seg, på en måte, den normale skolehverdagen"</i></p> <p><i>"Ja, jeg tenker at det er både i forhold til medelever, og i forhold til voksne i skolen"</i></p> <p><i>"Det er atferdsvansker, men det er jo variert"</i></p>
Årsak til atferdsvansker	<p><i>"Det er jo selvfølgelig individuelt"</i></p> <p><i>"Hos noen(elever med atferdsvansker) kan det være at de har sosiale problemer hjemme, at de sliter hjemme"</i></p> <p><i>"Så er det for eksempel oppløste hjem, skifting av bosted ofte, hvor de bytter mellom mor og far, og hvor de (elever med atferdsvansker) har ustabile hjemmeforhold"</i></p> <p><i>"Nå sier jeg ikke at alle som har skilte foreldre har atferdsvansker. Langt i fra, mange som klarer seg veldig godt, men spesielt hos de som kanskje har det mye ustabilt da"</i></p> <p><i>"Men det kan jo være skolevansker som gjør at de(elever med atferdsvansker) ikke klarer å følge etter"</i></p> <p><i>"Mange(elever med atferdsvansker) kamuflerer jo, de kamuflerer lærevanskene sine ved å være urolige, tiltrekke seg oppmerksomhet på andre ting"</i></p>

Hovedkategori 1: Lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker

Respondent Bjarne

Underkategori	Illustrerende tekst
Definisjon av atferdsvansker	<p><i>"For min del går det på de som gjerne har litt utfordring med å tilpasse seg sosialt eller det å tilpasse seg, ta i mot rettledning fra lærere eller andre personer"</i></p> <p><i>"Har en utagerende oppførsel mot lærere og mot elever"</i></p> <p><i>"Ofte kan en jo føle at det kommer av en diagnose som er i bakgrunnen, som er med å forklare situasjonen"</i></p> <p><i>"Det(atferdsbegrepet) synes jeg er litt vanskelig"</i></p>
Årsak til atferdsvansker	<p><i>"Det kan være oppvekst og oppdragelse som gjør at atferdsvansker oppstår"</i></p> <p><i>"De(elever med atferdsvansker) er ikke vant til å bli hørt på eller har fått noen positiv oppmerksomhet i skolen, har ikke venner"</i></p>

Hovedkategori 1: Lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker

Respondent Connie

Underkategori	Illustrerende tekst
Definisjon av atferdsvansker	<p><i>"Det er jo når folk har en atferd som på en måte gjør at de kommer i trøbbel med folk rundt seg, og de ikke passer inn"</i></p> <p><i>"Noen klarer ikke det sosiale samspillet"</i></p> <p><i>"Andre strever mer med seg selv, og det er det emosjonelle som blir vanskelig"</i></p> <p><i>"Jeg synes det(atferdsbegrepet) er vanskelig for det rommer jo mye og det skyldes jo ulike ting"</i></p>
Årsak til atferdsvansker	<p><i>"Mange ganger her i ungdomsskolen, så ser vi at det har ofte med hjemmeforhold å gjøre, hvor ting skjer. Traumer eller andre ting"</i></p> <p><i>"Det er jo litt det jeg var inne på i forrige spørsmål. Det er jo alltid en årsak"</i></p> <p><i>"Men det er jo ikke alltid det er logiske forklaringer på hvorfor det er som det er heller. Det er jo mer vrient å komme til bunns i"</i></p>

Hovedkategori 1: Lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker

Respondent Dina

Underkategori	Illustrerende tekst
Definisjon av atferdsvansker	<p><i>”Som jeg tenker, så er det noe som mangler, som gjør at du hele tiden havner i negative situasjoner. Det kan være med lærere og det kan være med andre voksne”</i></p> <p><i>”Det kan være i forskjellige typer settinger som gjør at det er sosial kompetanse en mangler”</i></p> <p><i>”Det kan være på fag, som gjør at en strever såpass mye i et fag som gjør at det får et negativt utspill”</i></p>
Årsak til atferdsvansker	<p><i>”Ellers så tror jeg det er svikt i hjemmet. At de(elever med atferdsvansker) har strevd litt, og synes det er vanskelig på skolen og hjemmet har ikke fulgt opp. De har da falt så langt bak at de ikke klarer å henge med faglig”</i></p> <p><i>”Eller at hjemmet ikke har de rette eksemplene på hvordan du skal fungere ellers i samfunnet”</i></p> <p><i>”De(elever med atferdsvansker) har ingen forbilder de kan forholde seg til”</i></p> <p><i>”Jeg tror det er fordi det er inne en diagnose av noen slag. Det kan være alt fra lese – og skrivevansker, eller typisk en ADHD”</i></p>

Hovedkategori 1: Lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker

Respondent Erik

Underkategori	Illustrerende tekst
Definisjon av atferdsvansker	<p><i>"Også har du jo i tillegg de som går for langt i friminutter og gjør hærverk"</i></p> <p><i>"De(elever med atferdsvansker) som er i stadig konflikt med medelever"</i></p> <p><i>"Atferdsvansker, det er det jeg tenker som bryter med normalen, og det som er forstyrrende for deg selv når du står og underviser"</i></p> <p><i>"Først og fremst for lærerne er det jo det som skjer inni timene, som gjør at du ikke kommer i havn med undervisningen"</i></p> <p><i>"Det(atferdsbegrepet) er jo ganske mye og ganske vidt"</i></p>
Årsak til atferdsvansker	<p><i>"Så har du de(elever med atferdsvansker) som har ting med hjemmefra, som de bærer på og som kommer ut på skolen"</i></p> <p><i>"Det er jo også sammensatt. Det er jo ikke sånt svar at det kommer fra den og den bakgrunnen, sånn familiært og sånn. Det er mye"</i></p> <p><i>"Det er veldig sammensatt akkurat hva grunnen er til denne atferden"</i></p> <p><i>"Men du har jo de(elevne med atferdsvansker) som sliter med ADHD og sånne ting"</i></p> <p><i>"De som har merkelapper, som jeg nevnte med ADHD, og alle disse merkelappene som en setter på de(elever med</i></p>

	<i>atferdsvansker), projiserings vansker eller hva det måtte være”</i>
--	--

4.1.2 Hovedkategori 2: Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Respondent Adine

Underkategorier	Illustrerende tekst
Relasjon lærer – elev	<p><i>”Jeg tenker at jeg har en relasjon til hver enkel elev, uavhengig av hvilken type det er”</i></p> <p><i>”(Jeg) Prøver selvfølgelig å bygge opp en relasjon til hver enkelt elev uavhengig av vansker eller utfordringer de har”</i></p> <p><i>”Prøver så langt jeg kan strekke meg å ha en god relasjon til alle”</i></p> <p><i>”Men så har du de(elever med atferdsvansker) igjen som støter fra seg voksne og som ikke ønsker noe kontakt. De vrir seg unna, løper av gårde og vil ikke snakke med deg, men så har du de som er veldig kontaktsøkende”</i></p> <p><i>”Av og til er det sånn at en kanskje får best relasjon til de med atferdsvansker, for de trenger ofte mye”</i></p> <p><i>”I flere tilfeller har jeg opplevd at de som har store atferdsvansker, er de man kommer nærmest, de man tenker mest på etterpå, de som gir deg klem når du møter de på gata, som gjerne slår av en prat når de er ferdige på skolen”</i></p>
Lærerens opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker	<p><i>”Jeg prøver å være rolig, og det tror jeg at jeg klarer ganske godt”</i></p> <p><i>”(Jeg) Prøver å komme de(elever med atferdsvansker) i møte,</i></p>

<p>Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>og ikke la de ta så stor plass. Eller snakke med dem, prøve å få de på tomannshånd”</i></p> <p><i>”For noen har jo veldig stor intimsone. De(elever med atferdsvansker) skal ikke ha noen nærme seg, minst 1,5 meter liksom. Men jeg prøve å møte de der de er, både fysisk og mentalt”</i></p> <p><i>”(Jeg) Prøver å være en de(elever med atferdsvansker) vet hvor de har, at en ikke vingler fra den ene dagen til den andre”</i></p> <p><i>”Også må jeg jo også lytte og prøve å høre på hva de(elever med atferdsvansker) sier, samtidig som jeg må møte de med de samme grensene som de andre har”</i></p> <p><i>”(Jeg) Passer på at de(elever med atferdsvansker) holder de reglene vi har og at de ikke styrer showet selv da. Det må bli satt grenser for dem”</i></p> <p><i>”Å holde regler og være konsekvent”</i></p> <p><i>”Som lærer så har du en ganske stor sånn oppdragerrolle. Og som oppdrager må en være konsekvent og føle på at du er rettferdig”</i></p>
---	---

Hovedkategori 2: Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Respondent Bjarne

Underkategori	Illustrerende tekst
Relasjon lærer – elev	<p><i>”Det er den samme relasjonen mellom de som har atferdsvansker og de som ikke har”</i></p> <p><i>”Jeg føler relasjonen er veldig bra, men det er vanskelig å si hvordan eleven ser på det”</i></p> <p><i>”Jeg føler generelt praktisk arbeid, praktisk aktivitet og oppgaver kan skape best relasjon. For du er ikke låst til faget, du har bedre mulighet til å bli kjent med den enkelte elev, og de har mulighet til å bli bedre kjent med deg som lærer”</i></p>
Lærerens opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker	<p><i>”Prøver å behandle de(elever med atferdsvansker) på lik linje som alle andre”</i></p> <p><i>”Jeg gjør ikke noen særlig forskjell i det hele tatt”</i></p> <p><i>”Vise samme respekten som en viser for de andre elevene”</i></p> <p><i>”En er kanskje litt mer obs på hvilke situasjoner en kan gripe inn i hvis det er noe, og eventuelt kunne forbygge litt”</i></p>

Hovedkategori 2: Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Respondent Connie

Underkategorier	Illustrerende tekst
Relasjon lærer – elev	<p><i>”Det er utfordrende, ja, det er det. Fordi at på den ene siden forstår du hvorfor, mens på den andre siden så gjør de(elever med atferdsvansker) jobben din vanskelig i forhold til de andre elevene”</i></p> <p><i>”Så det er jo veldig sånn at du ønsker de(elever med atferdsvansker) dit pepperen gror noen ganger, men så har du jo full forståelse av hvorfor det er slik det er. Det er vanskelig det der å balansere mellom den der frustrasjonen”</i></p> <p><i>”Mange ganger kunne ønske at du kunne hjelpe de(elever med atferdsvansker) mer til å fikse ting slik at de hadde fungert”</i></p> <p><i>”Jeg synes det er enklere å takle gutter med atferdsvansker, enn jenter. (...) det høres forferdelig ut, men jeg tror guttene er enklere. Jentene er så influkte, så på en måte så er guttene enklere. Det er litt mer sånn; ”what you see is what you get”. Mens med jentene så er det et mye mer komplisert spill”</i></p>
Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker	<p><i>”Du har et veldig ønske om å hjelpe, ikke sant? Være tålmodig og forståelsesfull. Men så har du den andre siden hvor du ikke klarer å være like profesjonell og tålmodig, fordi du blir irritert”</i></p> <p><i>”Det er vanskelig å balansere mellom ønske om å hjelpe og den frustrasjonen”</i></p> <p><i>”En tenker at nå får det være nok, det er litt vrient det der”</i></p>

Hovedkategori 2: Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Respondent Dina

Underkategori	Illustrerende tekst
Relasjon lærer – elev	<p><i>”Det er stort sett alltid hardt i starten. Veldig, veldig vanskelig. Gjerne til du finner litt ut av hva de(elever med atferdsvansker) har med seg av bagasje og en kan se på de med litt andre øyner. Og så gjelder det å knekke koden,(...) noen elever treffer jeg ikke nok til at jeg får knekt koden, og da går det i stampe, da står det fast på en måte, du kommer ikke over den kneika og det tærer på, både på meg og på dem, tror jeg”</i></p> <p><i>”(...) så er det de elevene(med atferdsvansker) du griner for når de er ferdige på skolen, fordi det er så trist. For du har fått en så sterk relasjon til dem, du vet så mye om hva som skjer hjemme, hvordan de har det, hva de tenker, hva de drømmer om og det vet en gjerne ikke om den jevne elev”</i></p>
Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker	<p><i>”Jeg prøver jo sant, å ha den veldig pedagogiske siden, sant? Er det noe som er galt, skal jeg hjelpe deg..”</i></p> <p><i>”(...) for den jevne elev er jeg bare en lærer, også gir en det ekstra der som en merker at det trengs, på en måte”</i></p> <p><i>”Det er jo noe med det at en føler at en prøver, en vrir og vender og gjør alt for dem(elever med atferdsvansker), sånn det føles selv i hvert fall. Og allikevel gir de litt blanke, da er det sånn at ”åårh” og da kan tålmodigheten ta slutt og da kan jeg bli sint”</i></p> <p><i>”Det er jo litt med at en er skuffa også, for du legger så mye inn i disse elevene(med atferdsvansker) da”</i></p>

<p>Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>”Jeg hadde en elev, som for eksempel, var syk over lengre tid. Da var jeg veldig der og kommuniserte med hjemmet, hørte hvordan det var hjemme, i forhold til tilrettelegging på skolen, og da får jo den eleven se en annen side av meg”</i></p> <p><i>”Samme med de elevene jeg følger godt opp i forhold til lekser, anmerkninger osv. De ser også litt mer av meg, men for den jevne elev, så ser jo ikke de den siden, og de har heller ikke behov for å se den siden”</i></p>
---	---

Hovedkategori 2: Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Respondent Erik

Underkategori	Illustrerende tekst
Relasjon lærer – elev	<p><i>”Det er litt forskjell når det kommer til gutter og jenter. Med gutter, så føler jeg at jeg kommer ganske godt overens med dem(elever med atferdsvansker)”</i></p> <p><i>”Altså, noen jenter som er utagerende, synes jeg det er vanskeligere å få relasjon til, rett og slett. Et eksempel er at de er sinte, og går og sånn, de er tverre, og de er ikke så kontaktsøkende noen av dem”</i></p> <p><i>”Så generelt er relasjonen veldig god, spesielt med gutter da”</i></p> <p><i>”Du tar en prat med de(elever med atferdsvansker) etter timen som har vært. Du forteller de hva du synes om det de foretok seg og hva de kan bli bedre på, du prøver å skape en relasjon til dem, rett og slett”</i></p>
Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker	<p><i>”Men så klart de(elever med atferdsvansker) som konstant bryter det og på en måte ødelegger, det kan være litt vanskelig med tanke på hvordan du skal takle de(elever med atferdsvansker)”</i></p> <p><i>”Du blir satt ut, du er midt i en undervisning og du blir satt ut”</i></p> <p><i>”Men det er klart, i de ekstreme tilfellene så kan jeg ikke hanskens med dem(elever med atferdsvansker), det er feil å si at ingen kan hanskens med dem, det er sikkert noen som kan det”</i></p>

<p>Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>"Jeg har alltid hatt en tanke om at alle disse her(elever med atferdsvansker) skal være inne i klasserommet, og motta den samme undervisningen uansett hvordan de oppfører seg. Er det teoritungt, så er det klart det er verre, men jeg er jo i en situasjon hvor jeg har praktiske fag, hvor man får utagere litt i løpet av timen"</i></p> <p><i>"Av og til blir man så lei at man blir på grensen til sarkastisk"</i></p> <p><i>"Man får de(elever med atferdsvansker) oppi halsen, så føler man kanskje for å si noe som skal sette de ut, men så er det jo det at det ikke vil komme noen elever til gode, og sette den eleven i et dårligere lys enn det han/hun allerede er i "</i></p> <p><i>"Men jeg mener jeg behandler de som jeg gjør med andre elever, men det er klart de(elever med atferdsvansker) blir mer i fokus i løpet av en time"</i></p> <p><i>"Men stort sett er de(elever med atferdsvansker) til å snakke til. På vei inn i klasserommet har jeg tatt eleven til side og sagt "nå var du flink i forrige time", gi dem skryt. Holdt de igjen i friminuttene og snakka med dem et halvt minutt"</i></p> <p><i>"De(elever med atferdsvansker) vil gjerne få skryt mange av dem og det er klart at får de bare kjeft og irettesettelse hele tiden så tror jeg ikke det hjelper så veldig mye på atferden deres"</i></p> <p><i>"Så oppfølging, takle det og oppfølging som faglærer. Skal jeg ha det slik jeg vil ha det i en time, så må jeg snakke med</i></p>
---	---

	<i>dem(elever med atferdsvansker) rett og slett. For å få det greit''</i>
--	---

4.1.3 Hovedkategori 3: Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Respondent Adine

Underkategori	Illustrerende tekst
Opplevelse av elever med atferdsvansker	<p><i>"Det er ganske frustrerende noen ganger og noen ganger så kan jeg tenke "aarh, det er umulig"</i></p> <p><i>"Det kan jo være veldig slitsomt for meg, det kan trigge både frustrasjon, sinne og utålmodighet"</i></p> <p><i>"Men så tenker jeg at det er mye verre for dem(elever med atferdsvansker) som lever i det her hver dag"</i></p> <p><i>"Tenker på at for dem(elever med atferdsvansker), så er det mye verre, som tross alt må leve med den uroen i kroppen eller usikkerheten, utryggheten, skolevansker, problemer i hjemmet og alt det bakenforliggende som gjør at de sliter da, som gjør at de har atferdsvansker, det er tross alt de som må leve i det"</i></p>
Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker	<p><i>"Jeg blir jo mer sliten da"</i></p> <p><i>"Kan blir mer frustrert, få kortere lunte overfor de stakkarene som møter meg etterpå"</i></p> <p><i>"Eller så får jeg kortere lunte når jeg kommer hjem eller møter arbeidskollegaer på arbeidsrommet etterpå"</i></p> <p><i>"Det påvirker jo humøret, det gjør jo det"</i></p> <p><i>"Selv om jeg kan bli frustrert, så har det noe med å møte virkeligheten for oss lærere, det er jo sånn det er"</i></p> <p><i>"Det skal ganske mye til før jeg tar det personlig, spesielt"</i></p>

<p>Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>om det kommer mye verbale utsagn”</i></p> <p><i>”Det er sjeldent jeg blir lei meg, at jeg tar det så personlig. Jeg tenker at de(elever med atferdsvansker) ikke er ute etter meg eller skade meg. Jeg tenker at det er hos dem, på en måte, det største problemet ligger”</i></p> <p><i>”Og jeg må bare være trygg på at jeg gjør så godt jeg kan og har gjort så godt jeg kan”</i></p> <p><i>”Vi er jo forskjellige, har ulik bagasje og ulike utfordringer her i livet, som gir utslag”</i></p> <p><i>”Jeg føler at jeg lærer jo mye av det, jeg vokser mye på det”</i></p>
---	--

Hovedkategori 3: Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Respondent Bjarne

Underkategori	Illustrerende tekst
Opplevelse av elever med atferdsvansker	<p><i>"For det først så syntes jeg de(elever med atferdsvansker) er gøy å jobbe med"</i></p> <p><i>"De(elever med atferdsvansker) har mye personlighet, veldig mye personlighet"</i></p> <p><i>"Også er de(elever med atferdsvansker) som regel veldig rett ut, du vet hva du får, og stort sett enkle å forholde seg til"</i></p> <p><i>"Jeg opplever de(elever med atferdsvansker) som veldig interessante, gøy og greie å ha med å gjøre i de aller fleste situasjoner"</i></p>
Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker	<p><i>"Uansett om det er elever med atferdsvansker eller elever som ikke har atferdsvansker i utgangspunktet, så lenge de forstyrrer så blir det jo på en måte irriterende"</i></p> <p><i>"Selvfølgelig påvirker det, det gjør jo det. Men jeg vil ikke si at det påvirker veldig mye, vil ikke si det er i en negativ retning"</i></p> <p><i>"Det blir mer at en må ta situasjonen der og da, også må en bli ferdig med det. Slik at en starter på null igjen etterpå"</i></p> <p><i>"Så det er ikke noe sånn langvarig effekt, men en påvirkningseffekt der og da"</i></p>

Hovedkategori 3: Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Respondent Connie

Underkategori	Illustrerende tekst
Opplevelse av elever med atferdsvansker	<p><i>"Krevende. Veldig krevende i klasse settingen. I en klasse sammenheng er det så mye rundt, så ikke alltid en når frem og da er det veldig krevende i forhold til de andre(jevne elevene)"</i></p> <p><i>"Det er veldig spennende hvis det er sånn en til en situasjon, for da kan du nå frem"</i></p>
Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker	<p><i>"Altså sånn følelsesmessig, hvis de(elever med atferdsvansker) har en traume i bakgrunnen, så er det klart at det har en følelsesmessig effekt for meg. Noen(elever med atferdsvansker) har opplevd ting som forklarer atferden og som på en måte barn ikke skal oppleve, så er det klart det gjør noe med en voksen"</i></p> <p><i>"Men så er det den andre siden, frustrasjon siden, som rollen som formidler og lærer, der gjør de(elever med atferdsvansker) og noe, en føler seg frustrert til tider. Fordi en når ikke frem med det budskapet som en tenker at læreryrket egentlig er"</i></p> <p><i>"(...) i det daglige, så kan frustrasjonen være stor, den kan jo det"</i></p> <p><i>"Til tider kan det være vanskelig. Men det blir bedre med årene og med erfaring. Det er klart at da klarer en å distansere seg, men sånn som nyutdannet så er det vanskelig å skille mellom det (profesjonelle og private)"</i></p> <p><i>"Jeg tror mange lærere går på en smell der, men jeg føler det er lettere nå. Jeg ser at om jeg skal klare å hjelpe</i></p>

<p>Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>ordentlig, så må jeg distansere meg litt”</i></p> <p><i>”Jeg kan ikke ta hjem alle problemer, for da fungerer jeg ikke godt nok, jeg blir ikke profesjonell nok. Det betyr ikke at en stenger av, det gjør en ikke. Ikke i det hele tatt. Men hvis en går inn i det så slutter en, på en måte, å tenke klart og da blir det for mye følelser som står i veien for de gode avgjørelsene rett og slett”</i></p>
---	---

Hovedkategori 3: Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Respondent Dina

Underkategori	Illustrerende tekst
Opplevelse av elever med atferdsvansker	<p><i>"I skolen i dag så føler jeg at det er ikke så mye en kan gjøre, du har ikke noen midler å benytte deg av"</i></p> <p><i>"Javel, du kan gi en anmerkning, men hva så? Dette er gjerne elever som har side opp og side ned med anmerkninger, så det drukner i haugen"</i></p> <p><i>"Jeg savner litt mer midler. Hva kan en gjøre? Hva kan en koble inn? Jeg føler det er veldig mye prat, en kan kalle inn ppt, også sitter en og snakker, og så blir det ingen handling. Og før en vet det, så er den eleven (med atferdsvansker) ute og så har han på en måte ikke oppnådd så mye"</i></p> <p><i>"Du har gjerne et opplegg du vil igjennom, men så kan det gå 10 minutter, fordi det er en elev som hele tiden skal komme med kommentarer, hele tiden slenge med kjeften, hele tida opp å stå og opp å gå eller utfordre din autoritet"</i></p> <p><i>"Du må hele tiden, på en måte, sette din rolle, om igjen og om igjen, så må du på en måte vise at det er du som er sjefen i klasserommet, den kommer ikke automatisk, som jeg følte når jeg gikk på ungdomsskolen da"</i></p> <p><i>"(...) når du hele tiden må si "nei, det er meg som bestemmer, ikke du" om igjen og om igjen, så tærer det på. Og jeg tror det er noe av det som gjør at jeg tenker "nei, kunne jeg vært foruten (elever med atferdsvansker), så ja takk"</i></p>

<p>Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker</p>	<p><i>"I en ideell verden, så ville jeg gjerne vært foruten(elever med atferdsvansker), det må jeg si(...)hvis jeg kunne hatt en jobb der jeg i hovedsak kunne ha fokus på bare undervisningen, og det å være lærer og ikke alt det andre, så hadde jeg helt klart foretrukket det"</i></p> <p><i>"Selvfølgelig hvis de ikke hadde vært der, og jeg kunne brukt all min energi på den jevne elev, så kan det jo være en hadde fått det (relasjon) der og, for en merker jo at en del av de(jevne elev) søker kontakt, men du har på en måte ikke mer ressurser å gå på, ressursene dine må gå på de(elever med atferdsvansker) som trenger det mest, som ikke får det dekket hjemme"</i></p> <p><i>"Når jeg legger opp en undervisning, så er det jo ting jeg gjør eller ikke gjør, fordi jeg har de og de elevene i den klassen, sant?"</i></p> <p><i>"Jeg har kanskje lyst til å gjøre dette, men nei, den eleven går ikke det, for eksempel. Så kan en ikke gjøre det, så må du gjøre noe annet istedenfor"</i></p> <p><i>"Jeg er foreløpig så fersk i "gamet" at jeg ikke klarer å distansere meg. Jeg går hjem og tenker på dem, tenker hvordan de har det, hvis jeg vet de ikke har noe greit i hjemmet, sant? Hvordan blir jula hvis de er i fosterhjem? Og jeg kan drømme om dem"</i></p> <p><i>"Jeg har ikke den distansen som kanskje de som har vært lengre i "gamet" har og det gjør at det blir veldig personlig"</i></p>
---	--

Hovedkategori 3: Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Respondent Erik

Underkategori	Illustrerende tekst
Opplevelse av elever med atferdsvansker	<p><i>"Jeg har hatt elever som skulker og sånne ting, og vil ikke gå på skolen, og det er en utfordring. Å oppleve det"</i></p> <p><i>"Ikke å få kontakt med hjemmet heller, men prøver å ha kontakt med hjemmet, men det er vanskelig å ha den kontakten"</i></p> <p><i>"Jeg er heldig som jobber med praktiske fag, da får jeg ikke de samme utfordringene som andre som skal komme inn i klassen og som halve timen skal være undervisning og resten av timen skal være jobbing. De sitter og klør, ikke sant? Hos meg får de(elever med atferdsvansker) gjøre noe, brukt kroppen og de kan bråke litt uten at det ødelegger for timen, rett og slett"</i></p> <p><i>"Jeg tror hvis man er en tydelig lærer og tydelig i klassen, så kan vi få det greit, på tross at det er noen med problematferd"</i></p> <p><i>"Å sette seg i respekt og de(elever med atferdsvansker) vet hvordan du vil ha det, det er ikke noe slingringsmål og slike ting"</i></p> <p><i>"Jeg synes det er positivt så lenge man ser hva de(elever med atferdsvansker) mestrer for noe"</i></p>
Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker	<p><i>"Jeg tenker på hvordan jeg skal takle de(elever med atferdsvansker) før en går til en time, og hvordan en skal legge opp timen for at det skal bli mest mulig ro fra dem"</i></p> <p><i>"Når jeg har vært kontaktlærer, så tar man også disse"</i></p>

<p>Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker, forts.</p>	<p><i>elevene (med atferdsvansker) med seg hjem, oppi hodet, og tenker på dem, tenker på hvordan det skal gå med dem, og tenker på de som har gått her og hvordan det går med dem nå og sånn”</i></p> <p><i>”Jeg tror at alle som har sånne elever (elever med atferdsvansker) ikke greier å legge de fra seg klokka fire når en går fra skolen, en har de med seg, eller det ligger og skurrer litt”</i></p> <p><i>”Men det er klart, når det er verre ting, ting med hjemmet, fritiden, og du vet de (elever med atferdsvansker) har begynt med dop og alkohol og de har det vanskelig hjemme, og sånn der, så tenker du mye på dem altså, du gjør det”</i></p> <p><i>”Det er derfor jeg ikke ville være kontaktlærer lenger. Det ble for mye rett og slett, og jeg følte jeg ikke klarte å følge de (elever med atferdsvansker) opp godt nok”</i></p>
---	--

4.1.4 Hovedkategori 4: Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Respondent Adine

Underkategorier	Illustrerende tekst
Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker	<p><i>"Jeg har vel lite sånn formell kompetanse"</i></p> <p><i>"Oppigjennom årene har jeg tilegnet meg mer praktiske erfaringer"</i></p> <p><i>"Så jeg har mer opparbeidet meg kompetanse igjennom yrkeslivet mitt, enn gjennom formell kompetanse"</i></p> <p><i>"Skolen er jo alltid med på skoleutviklingsprogrammer, og den skolen jeg jobber på nå, den har vært med på noe som heter respekt"</i></p> <p><i>"Igjenom respekt har vi også vært innom hvordan å takle elever med atferdsvansker. Så vi har fått litt påfyll der, men jeg synes ikke det var sånn kjempe utbytte"</i></p>
Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig	<p><i>"(...) den første faste jobben, så var det veldig tett oppfølging. Assisterende rektor var veldig på, han var veldig aktivt med på arbeidet med de som hadde atferdsvansker. Og fikk veldig støtte der, og vi hadde klare regler på nå han kunne hentes"</i></p> <p><i>"Men så har jeg vært på skole der det er mindre tett oppfølging. En må på en måte klare deg på egenhånd. Er du klasserommet skal du klare deg selv"</i></p> <p><i>"Her på skolen føler jeg det er en mellom ting. Ledelsen trør absolutt til"</i></p>

<p>Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig, forts.</p>	<p><i>”Om jeg kan si det sånn, så føler jeg dette er litt sånn sørlandsk forsiktighet i omgang med de med atferdsvansker. Jeg jobba tidligere i en storby på Østlandet, og da var det kanskje sånn at en satt mer hardt mot hardt, eller liksom, ja, det var kanskje litt tøffere tone. Og mange av de elevene med atferdsvansker har en tøff tone selv, så jeg tror nok at de snakka et språk som de forsto”</i></p> <p><i>”På Sørlandet så er det kanskje mer runde i kantene, eller sånn”</i></p> <p><i>”Men for all del, jeg opplever at jeg får støtte fra ledelsen og en tar tak i det. Med å involvere foresatte, andre instanser som barnevernet, hvis det er skolevansker så er det PPT og med elevene i hverdagen”</i></p>
--	--

Hovedkategori 4: Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Respondent Bjarne

Underkategorier	Illustrerende tekst
Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker	<p><i>"Når jeg tenker på min kompetanse, med utgangspunktet at jeg er ny i arbeidet, så er det en kompetanse som må utvikles hele tiden"</i></p> <p><i>"Men jeg føler jeg har en evne til å få god kontakt med dem(elever med atferdsvansker), som gjør at jeg har en mulighet til å takle det på en god måte"</i></p> <p><i>"Jeg tror at det å takle de store utagerende vanskene har mer med personlighet å gjøre. Du må være en person de føler de kan prate med, som de føler de kan ha en relasjon til. Altså en person de føler de kan stole på. Det tror jeg er det viktigste"</i></p>
Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig	<p><i>"For det først støtte, her får en egentlig fra alle kanter"</i></p> <p><i>"Fra ledelsen, fra andre lærere, fra de medarbeiderne som har mye med den eleven å gjøre"</i></p> <p><i>"Det er alltid veldig lett å få støtte i forskjellige situasjoner. Så det føler jeg er overalt egentlig"</i></p>

Hovedkategori 4: Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Respondent Connie

Underkategorier	Illustrerende tekst
Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker	<p><i>”Med årene får en jo erfaring, men jeg synes det er krevende fordi de(elevene med atferdsvansker) er veldig ulike, ikke sant? Det er klart at en kjenner igjen det mønsteret etter hvert, så man får en stadig større redskapsboks, man gjør det”</i></p> <p><i>”Men jeg synes det er kjempe utfordrende. Spesielt når det er flere(elever med atferdsvansker) i en klasse som spiller på hverandre, da føler jeg ofte på stor avmakt og føler at jeg skulle hatt veldig mye mer(kompetanse)”</i></p> <p><i>”Jeg synes det er enklere å takle allikevel gutter med problematferd enn jenter”</i></p> <p><i>”Det høres så forferdelig ut, men jeg tror guttene er enklere. Altså er jentene mer sånn influkte(...) Guttene er enklere, det er litt mer sånn ”what you see is what you get”, mens med jentene er det et mye mer komplisert spill”</i></p>
Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig	<p><i>”Altså, her får vi støtte fra sosial lærer eller administrasjonen. De er veldig tilgjengelige og gode til å støtte opp”</i></p> <p><i>Så prøver de(ledelsen) jo så godt de kan etter økonomi og sette inn tiltak med fagarbeidere først og fremst. Ekstra pedagoger hvis det kan bli tildelt sånne ting. Men det er jo sjeldent”</i></p>

Hovedkategori 4: Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Respondent Dina

Underkategorier	Illustrerende tekst
Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker	<p><i>"Jeg har ikke kompetanse. Jeg kunne gjerne hatt spes.ped. utdanning, men da ser jeg gjerne for meg at den er så ettertraktet at da blir du brukt bare på dem(elever med atferdsvansker)"</i></p> <p><i>"For eksempel en elev, som du ikke skal konfrontere, du skal ikke si "nei, sånn får du ikke lov til", men ok, da skal jeg ikke gjøre det. Men når den eleven skriker deg opp i trynet for eksempel, hva skal du gjøre? Du har ikke noen kompetanse til å vite at ok, men da gjør jeg sånn"</i></p> <p><i>"Jeg lærer mens jeg holder på"</i></p> <p><i>"Jeg snakker med de andre som kjenner eleven fra før av, lærer masse av de som er assistenter, for det er jo de som er borti dem hele tiden"</i></p> <p><i>"Alt jeg har arbeidet med tidligere drar jeg jo inn. Jeg har jobbet en del i sykehjem, hjemmesykepleien, og alt har jo ting du treffer. Jeg har jobbet med PUH, psykisk utviklingshemmet, alt det drar en jo inn og benytter seg av"</i></p> <p><i>"Learning by doing, det er jo risikabelt når en egentlig holder på å forme mennesker"</i></p> <p><i>"De som sitter med den kompetansen sitter på andre kontorer, så skal de komme her å si at du kan gjøre sånn eller sånn, men så er det ikke sikkert det passer med sånn du selv er som person eller den stilen du har eller at det</i></p>

	<i>blir kunstig og rart”</i>
Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig	<p><i>”Ja, når jeg går på en smell ja. Jeg sitter jo på et veldig greit kontor, der vi får utløp fra vår frustrasjon”</i></p> <p><i>”Det må jo ut når du har hatt en slik episode som går inn på deg. Og da er jo noen nærmere enn andre. For eksempel de som er unge og som er nye, de skjønner jo. De var og der kanskje forrige uke med den og den eleven. Så kan man dele det med hverandre. Hvis det har skjedd noe skikkelig alvorlig, tar en det jo med ledelsen, men ofte er det bare et behov for å få det ut, at den eleven var dritt”</i></p> <p><i>”Bare å få den lille bekreftelsen av at det ikke er meg, så er det greit, så kan en gå videre”</i></p>

Hovedkategori 4: Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Respondent Erik

Underkategorier	Illustrerende tekst
Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker	<p><i>"Det er klart at noen elever, tror jeg ingen har kompetanse til å takle uansett. De verste tilfellene, ja, hvem i all verden har den kompetansen rett og slett?"</i></p> <p><i>"I en time hvor kjeften går i ett og det er ikke stans og det er banning og det er utbrudd og sånne ting. Da skulle jeg gjerne visst, da skulle jeg gjerne tatt et hovedfag i akkurat det. Sånn for og fått den kompetansen der"</i></p> <p><i>"Så igjen, den kompetansen til å takle de jentene som er så fryktelig utagerende og som lager så mye bråk, der melder jeg pass"</i></p> <p><i>"Kompetanse kommer jo av erfaring, ikke sant"</i></p> <p><i>"Jeg mener selv jeg har ganske god kompetanse til å mestre elevene med atferdsvansker"</i></p> <p><i>"Får du et dårlig forhold til de, sånn som jeg føler med de jentene der, du får ikke ett godt forhold til dem da, så ser jeg nå at det blir vanskelig rett og slett"</i></p> <p><i>"Men de(elever med atferdsvansker) aller aller fleste, føler jeg at jeg er kompetent nok til og hankses med og til å greie rett og slett. Og behandler du de greit, så behandler de deg som regel greit igjen"</i></p>
Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig	<p><i>"Jeg har vært heldig og har hatt en del samarbeid med de andre lærerne mens jeg har jobbet her, og har kunnet snakke om slike ting da"</i></p>

<p>Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig, forts.</p>	<p><i>”Men det er klart at de som er ekstreme, ja, det er vel ikke noen som har fasit svar på hva man skal gjøre med dem. Man må jo spre de på en måte da, men det gjør vi jo”</i></p> <p><i>”Så jeg har egentlig ikke hatt behov for å søke støtte, for den type elever”</i></p>
--	---

4.1.5 Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning

Respondent Adine

Underkategorier	Illustrerende tekst
Atferdsproblematikk i utdanning	<p><i>"Jeg tror kanskje vi hadde litt om det. Jeg minnes en oransje bok, men jeg husker ikke hva den heter"</i></p> <p><i>"I praksis, så var det svært lite. Da havnet jeg på (...) en skole, en videregående skole som det var vanskelig å komme inn. Så det var elever med et godt snitt fra ungdomsskolen"</i></p> <p><i>"Det året jeg tok ppu hadde vi litt om det på skolen, men jeg kan ikke huske at det var noen tema i praksis"</i></p>
Atferdsproblematikk i yrkesutøvelsen	<p><i>"Vi skulle være med på noe nytt som het SPT(...) Da fikk jeg kurs på høsten en dag, men så ble det bestemt at vi ikke skulle begynne med det likevel"</i></p> <p><i>"Det er litt sånn som ART, bare at det kan brukes på hele klasser eller halve klasser, altså større grupper. Det er bygget opp på de samme modulene. Det så jeg hadde vært kjempe nyttig. Når vi gikk igjennom det, det er egentlig 3 dagers kurs, men vi fikk det på 1,5 dag. Så tenkte jeg "aha, det passer den eleven, eller det er sånn den reagerer, ikke sant?"</i></p>

Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning

Respondent Bjarne

Underkategorier	Illustrerende tekst
Atferdsproblematikk i utdanning	<p><i>”Ja, ikke så veldig mye opplæring. Det var litt. Det var overfladisk, men en fikk litt enkel teori om det”</i></p> <p><i>”Når du tenker praktisk erfaring, så var det litt tilfeldig. Når en var i praksis, om en da tilfeldigvis hadde en klasse hvor det var elever med atferdsvansker og om de tilfeldigvis hadde et utbrudd eller en situasjon hvor du måtte takle de, så var det den type erfaring en fikk”</i></p> <p><i>”Det hadde ikke skadet og fått litt mer på det. For det er jo realiteten når du kommer ut og jobber som lærer. Det er veldig mye mer enn å bare stå å undervise. Det er bare en liten brøk del av jobben. Så det kunne gjerne vært mer fokus på de tingene rundt elever som har atferdsvansker”</i></p>

Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning

Respondent Connie

Underkategorier	Illustrerende tekst
Atferdsproblematikk i utdanning	<p><i>"Ja altså, jeg kan ikke huske det, men vi hadde sikkert en forelesning eller to om det, men det er ikke noe som har satt spor"</i></p> <p><i>"Jeg vet vi skulle ha om sosiale problemer da jeg tok PPU, men så var en eller annen foreleser syk. Jeg husker det fordi vi fikk om det på eksamen, og da var det om noe vi ikke hadde hatt. Så det er minimalt(med opplæring)"</i></p> <p><i>"Det er klart at en kanskje kunne hatt litt mer teoretisk kunnskap om det, selvfølgelig. Ja, en kan snakke om det og slikt, men du må allikevel gjennom den prosessen. Det er jo klart, at du møter de(elever med atferdsvansker) jo i så å si hver klasse. Du gjør det. Det er jo tøft når du står der som ny og møter de, men jeg vet ikke helt hvordan du skulle ha møtt... du får det jo ikke inn under huden før du står der oppe selv"</i></p> <p><i>"Og når jeg var i praksis, så er det jo klart at elever er de de er. Det er klart det var noen av de, men det var ikke noe som på en måte det ble jobba mye med i praksis"</i></p>

Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikken under yrkesopplæring

Respondent Dina

Underkategorier	Illustrerende tekst
Atferdsproblematikk i utdanning	<p><i>"Når jeg tok PPU, så var det veldig lite om det"</i></p> <p><i>"Da jeg tok PPU kom en sakkyndig person, han hadde selv ADHD og hadde professorgrad eller ett eller annet sånn. Og han kunne snakke en del om det(atferdsproblematikk), og hvordan han hadde hatt det å sånn. Så da brukte vi faktisk, jeg tror det var en dag, som vi på en måte snakket litt om det, men det var det"</i></p> <p><i>"Men jeg savnet det veldig på den utdannelsen, det hadde vært fint og kunne litt om alle disse teoriene og sånn"</i></p> <p><i>"Så hadde vi praksis, i ungdomsskolen. Det var den verste opplevelsen i mitt liv, det var forferdelig"</i></p> <p><i>"Det gikk over stakk og stein, det var elever som klatret rundt oppe på skolebygget, utfor vinduene i 2. og 3. etasje og sånn. Midt i timen, og nei, det tok helt av"</i></p> <p><i>"Så når vi kom tilbake til universitet etter å ha hatt praksis, så etterlyste vi jo informasjon. Og da informasjon fra folk som faktisk har peiling og ikke bare folk som fir deg noen papirer og sier "her, les!"</i></p> <p><i>"Og det beste er, du må bare ut i jobb og håpe at du kommer på en skole der det er andre lærere som er villige til å hjelpe deg"</i></p>

Hovedkategori 5: Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesopplæring

Respondent Erik

Underkategorier	Illustrerende tekst
Atferdsproblematikk i utdanning	<p><i>"Nå er jo min kompetanse gammel da, men det kan jo være vi hadde noe teoretisk og sånn der da(om atferdsproblematikk)"</i></p> <p><i>"Men ute i praksis så møtte man jo ikke den hverdagen, man skulle bare forberede noen timer og sånt da"</i></p> <p><i>"Men det å gå inn i situasjoner med elever med atferdsvansker støttet jeg ikke på og jeg tror nok det gjelder flere"</i></p> <p><i>"Det kan være en var heldig og kom til praksisplasser hvor det ikke var store atferdsvansker og sånn"</i></p> <p><i>"En praksislærer kan jo si hva som er viktig, hvordan en skal lykkes med slike elever. De har jo erfaring, så de kan og si noe om hva som er viktig å gjøre i situasjoner med dem. Og det har jeg selv gjort når jeg har hatt studenter og bringer det videre"</i></p> <p><i>"Men jeg tror nok at å diskutere ting med andre i en slik utdanning, er bra"</i></p> <p><i>"En må prøve å feile rett og slett. En kan ikke stå å gjemme seg bak kateteret som ei lita mus, men at du er tydelig, fremme og tilstede og slike ting, ikke sant vel? Og se alle elevene, da legger det en demper på de potensielle elvene som ja, som kan ødelegge for deg"</i></p>

5.0 Diskusjon

Som nevnt før, metoden for innsamling av informasjon i denne forskningen var intervjuer med lærere, som fungerte som nøkkelinformanter. Det var fordi det er de som arbeider med elever med atferdsvansker på skolen. Dette kapittelet skal gi en redegjørelse for den informasjonen som ble samlet inn, samt av analysen som har vært mulig å gjøre på grunnlag av denne informasjonen. Det blir drøftet relevant teori opp mot de empiriske funnene fra kapittel 4. Problemstillingen og underproblemstillingene mine er viktige for å få et bredt inntrykk av hvordan lærere som arbeider med elever med atferdsvansker opplever det å arbeide disse elevene. I Norge er det slik at det er kommunene som har det økonomiske hovedansvaret for grunnskolene (Askheim & Reisegg, 2014). Kommunene har ikke lik økonomi, og derfor kan det bli forskjeller i grunnskolene rundt om i landet. Den skolen jeg hadde mine intervjuer på, var i en liten kommune og det var heller ikke miljøterapeuter der. Skolen er en av de viktigste sosialiseringsarenaene, og det er lærerne som kan være rollemodeller og sentrale voksne i de unges liv.

Drøftingen vil ta for seg hver hovedkategori, hvor det er underkategoriene som vil bli belyst og diskutert. Alt vil komme i en kronologisk rekkefølge, med utgangspunkt i tabellene i forrige kapittel. Det vil si at det er ”lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker” som vil bli drøftet først. Deretter kommer hovedkategori 2, 3, 4 og 5, med sine underkategorier. Navnene som kommer etter hvert sitatet, indikerer at sitatene kommer fra ulike respondenter.

Det er uunngåelig i siste kapittel å unngå noen repetisjoner. Dette er slikt som skjer når en forsker prøver å trekke trådene sammen. Likevel har jeg forsøkt i dette kapittelet, for å gi leseren et mer komplett bilde av hele prosjektet, selv til prisen av noen ganger å måtte gjenta visse punkter.

5.1 Lærernes opplevelse av elever med atferdsvansker

Under denne hovedkategorien er det to underkategorier;

- Definisjon av atferdsvansker
- Opplevd årsak til atferdsvansker

For å få en klar oversikt, vil det bli diskutert rundt definisjon av atferdsvansker og deretter opplevd årsak til atferdsvansker.

Definisjon av atferdsvansker

I denne oppgaven har Bronfenbrenner, med kollegaer (referert i Nordal et.al., 2005), sin definisjon blitt brukt. Bronfenbrenner, med kollegaer, mener at atferdsvansker er et resultat av et forstyrret økosystem (mikro, meso og makro). Bronfenbrenner's utviklingsøkologi som han selv kaller "ecology of human development", er et perspektiv som tar utgangspunktet i samspillet mellom individet og omgivelsene. Bronfenbrenner ser individet som en helhet og at det blir omformet av sine omgivelser, og som igjen formes av de samme omgivelsene. Teoretikere innen dette perspektivet understreker at det skjer en tilpasning mellom individet og omgivelsene, fordi de hele tiden virker inn på hverandre (Bø, 2002). Definisjonen fokuserer på interaksjonen mellom individet og samfunnet. Bronfenbrenner med kollegaer, mener at atferdsvansker er et resultat av et forstyrret økosystem, at det er en "failure match" mellom individet og konteksten (Nordal et.al., 2005). Flere av respondentene fortalte at de hadde opplevd elever som kunne sees i sammenheng med definisjonen til Bronfenbrenner.

"Elever som ikke klarer å tilpasse seg, på en måte, den normale skolehverdagen"(Adine)

"For min del går det på de som gjerne har litt utfordringer med å tilpasse seg sosialt eller det å tilpasse seg, ta i mot rettledning fra lærere eller andre personer"(Bjarne)

Respondentene har opplevd elever, som ut fra Bronfenbrenner's definisjon er på et individuelt nivå (mikro). Respondentene sier også noe om at elevene kommer i trøbbel med medelever og lærere, og dette er på gruppe nivå (meso).

"Det er jo når folk har en atferd som på en måte gjør at de kommer i trøbbel med folk rundt seg, og de ikke passer inn"(Connie)

"Som jeg tenker, så er det noe som mangler, som gjør at du hele tiden havner i negative situasjoner. Det kan være med lærere og det kan være med andre voksne"(Dina)

Det siste er samfunnsnivå, som Bronfenbrenner ville kalt makro nivå. Noen av respondentene er innom dette nivået når de reflekterer over sin egen definisjon av elever med atferdsvansker.

”Atferdsvansker, det er det jeg tenker som bryter med normalen, og det som er forstyrrende for deg selv når du står og underviser” (Erik)

Eleven respondenten snakker om, har en oppførsel som samfunnet ikke betegner som det normale. Elever med atferdsvansker følger ikke normene og reglene samfunnet vil de skal følge, som for eksempel reglene på skolen, være stille i timene og rekke opp hånda om det er noe en vil si.

Respondentene sier også noe om det å slite med det emosjonelle. Det er viktig å tenke over hvilken epoke i livet disse elevene er, ungdomstiden. I ungdomstiden er det mange ungdommer som utfordrer voksne. De eksperimenterer og går igjennom store biologiske og personlighetsrelaterte endringer. Dette er noe respondentene opplever daglig, og respondent Connie sier: *”Andre strever med seg selv, og det er det emosjonelle som blir vanskelig”*. Elever er på jakt etter å finne seg selv og sin identitet i denne tiden. Det er derfor viktig at voksne lytter til ungdommenes rop om hjelp, og tar dem seriøst. Væremåten til de unge må tolkes som et uttrykk for en indre motstand som er mobilisert når den enkelte blir utsatt for sosiale problemer som ikke kan tolereres (Imsen, 2006).

Flere av respondentene snakker om sosial kompetanse. Respondentene sier at elever som kommer i konflikt med lærere og medelever gjerne mangler sosial kompetanse og at de ikke klarer det sosiale samspillet. Ogden (2002) sier det er flere studier som viser at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsvansker og sosial kompetanse. Ogden sier videre at elever med høy sosial kompetanse ikke regnes som vanskelige av sine lærere, mens elever med lav sosial kompetanse regnes ofte som elever med atferdsvansker.

”Noen klarer ikke det sosiale samspillet”(Connie)

”Det kan være i forskjellige typer settinger som gjør at det er sosial kompetanse som mangler” (Dina)

Respondentene har opplevd at elever som sliter med det sosiale samspillet og har lite sosial kompetanse går deres under definisjonen av elever med atferdsvansker, på samme måte som Ogden (2002) henviser til tidligere forskning på dette området.

Det finnes mange definisjoner av atferdsvansker, og det fordi mange ulike profesjoner ser på ulike ting når de definerer begrepet. Tre av respondentene understreker at det er vanskelig å definere begrepet.

”Det(atferdsbegrepet) synes jeg er litt vanskelig”(Bjarne)

”Jeg synes det(atferdsbegrepet) er vanskelig for det rommer jo mye og det skyldes jo mange ting”(Connie)

”Det(atferdsbegrepet) er jo ganske mye, og ganske vidt”(Erik)

Respondentene reflekterte godt rundt begrepet atferdsvansker. De var innom mange faktorer som jeg synes er viktige. Det at en av respondentene tenkte på at ungdommene er i en fase i livet, hvor atferden kan endre på grunn av store biologiske og personlighetsrelaterte endringer, var bra. Det er viktig at respondentene har en oppfatning av hva som ligger i begrepet. Det er hensiktsmessig i forhold til tilrettelegging og støtte til elevene med atferdsvansker.

Årsak til atferdsvansker

Det har ikke blitt bevist at barn blir født med atferdsvansker, men det er risikofaktorer som har vært med på å forme atferden til den unge (Ogden, 2002). Samtlige respondenter var innom noen risikofaktorer, men den som ble mest representert var miljømessige faktorer som familiefaktorer. Her er noen eksempler på hva respondentene svarte:

”Så er det for eksempel oppløste hjem, skifting av bosted ofte, hvor de bytter mellom mor og far, og hvor de (elever med atferdsvansker) har ustabile hjemmeforhold”(Adine)

”Det kan være oppvekst og oppdragelse som gjør at atferdsvanskene oppstår”(Bjarne)

”Mange ganger her i ungdomsskolen, så ser vi at det har ofte med hjemmeforhold å gjøre, hvor ting skjer. Traumer eller andre ting”(Connie)

”Ellers så tror jeg det er svikt i hjemmet. At de(elever med atferdsvansker) har strevd litt, og synes det er vanskelig på skolen og hjemmet har ikke fulgt opp(...) Eller at hjemmet ikke har de rette eksemplene på hvordan du skal fungere ellers i samfunnet”(Dina)

Det kan virke som at det er mest forekomst av de familiære faktorene, ut fra hva respondentene sier. Allikevel er det viktig å legge til at det er respondentenes oppfatning, og trenger nødvendigvis ikke å være ”hard empirical facts”.

Ogden (2002) skriver at det har blitt påvist at oppløste hjem, eneforsørgere, overgrep eller omsorgssvikt, og dårlig skolegang m.fl. har en sammenheng, men det er usikkert hvordan en skal tolke disse funnene. Familien kan fungere som en ”hjelper” til de andre påvirkningene som de unge utsette for. Respondentene er innom noen av risikofaktorene som Ogden (2002) finner i familien. Respondentene nevner foreldrenes psykiske helse, samlivsbrudd og oppdragelse. Blant foreldrene som ble undersøkt under en forskning om foreldrenes oppdragelses praksis fant man at det var manglende ferdigheter med å sette grenser for barnet, emosjonell avvisning, manglende overvåkning av barnets aktiviteter og manglende tilsyn om hvor barnet er og hvem det er sammen med, i tillegg til manglende stabilitet og organisering i hjemmet (Ogden, 2002). Men det er ikke slik at alle barn som kommer fra slike familier har atferdsvansker. Det er ungdommer som har egenskaper og kompetanse nok til å mestre risikobelastningen. De er motstandsdyktige, opprettholder en sterk psykisk styrke og helse, som takler stress og andre påkjenninger, med andre ord er noen ungdommer resilient (Skre, 2012).

Adine påpeker dette:

”Nå sier jeg ikke at alle som har skilte foreldre har atferdsvansker. Langt ifra, mange klarer seg veldig godt, men spesielt hos de som kanskje har det mye ustabilt da”(Adine)

I faglitteraturen er genetiske risikofaktorer godt dokumentert. Det er faktorer som er med å utvikle atferdsvansker og en av disse er oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet(ADHD) og impulsivitet (Ogden, 2002). En av respondentene sier at en(pålitelig) diagnose kan forklare atferdsvansker:

”Jeg tror det er fordi det er inne en diagnose av noen slag. Det kan være alt fra lese – og skrivevansker, eller typisk ADHD”(Dina)

Selv om det har vist seg at hyperaktivitet er en svært arvelig egenskap, er det viktig å huske på at den videre utvikling av atferdsvansker er mer avhengig av de sosiale faktorene, enn det faktum at det er genetisk(Ogden 2002).

Risikoutsatte barn/unge har ofte en bakgrunn eller andre kjennetegn som skiller dem fra jevnaldrede medelever. De har gjerne vanskeligheter med å tilpasse seg sine medelever og hvordan en er overfor andre. En av respondentene sier noe om at elever med atferdsvansker ikke har fått den oppmerksomheten de trenger eller at noen i det hele tatt lytter til dem. Ogden (2002) sier at det ofte er den største utfordringer til de som omgås den med atferdsvansker, at en kun ser den negative atferden og ikke ressursene og mulighetene hos barnet. Derfor er det viktig at voksne rundt den unge har et prosessperspektiv. Det vil si at en må ta hensyn til at det skjer en stadig utvikling hos den unge og at det er faktorer, både indre – og ytre, som kan være med å endre den unges situasjon og funksjonsnivå (Røkenes & Hanssen, 2006). Respondentene har vært reflekterte og kommet med mange mulige årsaker, og de ser også at det er mulighet for endring hos elever med atferdsvansker. Med andre ord kan en si at de har et prosessperspektiv.

5.2 Lærernes opplevelse av relasjon til elever med atferdsvansker

Den andre under problemstillingen i denne masteroppgaven er hvordan lærerne opplever sin relasjon til barn med atferdsvansker. Under denne hovedkategorien er det to underkategorier:

- Relasjon lærer – elev
- Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker

Relasjon lærer – elev

Utdanningsdirektoratet (2013) sier det er viktig å skape en god relasjon mellom lærer og elev fordi det er med på å fremme elevens skolepresentasjoner, trivsel, positiv atferd og reduserer ”drop out”. Gode relasjoner betyr svært mye for sårbare elever, og det er læreren, som den profesjonelle aktøren, som har hovedansvaret til å legge til rette for gode relasjoner til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Respondentene sier at de har en god relasjon til elevene med atferdsvansker. Noen av respondentene presiserer at de har god relasjon til de fleste elever, uansett om de har atferdsvansker eller ikke.

”Jeg tenker jeg har en relasjon til hver enkel elev, uavhengig av hvilken type det er”(Adine)

”Det er den samme relasjonen mellom de som har atferdsvansker og de som ikke har”(Bjarne)

Noen andre av respondentene forteller at de har bedre relasjon til gutter enn jenter. I følge Ogden (2002), kan en ut fra forskning fastslå at det er flere gutter enn jenter som har atferdsvansker. Guttene er mer konfronterende og utagerende, mens jenter er mindre konfronterende og har mer internaliserte atferdsvansker. Ut fra hva respondenten Erik og Connie sier, så opplever de at jenter har en utagerende atferd, og at det er vanskelig å ha et godt relasjonsforhold til dem.

”Det er litt forskjell når det kommer til gutter og jenter. Med gutter, så føler jeg at jeg kommer ganske godt overens med dem(elever med atferdsvansker)(...) Altså, noen jenter som er utagerende, synes jeg det er vanskeligere å få en relasjon til, rett og slett. Et eksempel er at de er sinte, og går og sånn, de er tverre, og de er ikke så kontaktsøkende noen av dem”(Erik)

”Jeg synes det er enklere å takle gutter med atferdsvansker, enn jenter. (...) det høres forferdelig ut, men jeg tror guttene er enklere. Jentene er så influkte, så på en måte så er guttene enklere. Det er litt mer sånn;”what you see is what you get”. Mens med jentene så er det et mye mer komplisert spill”(Connie)

Det er en oftere forekomst av gutter med utagerende atferd. Allikevel kan man se at kjønnsforskjellene jevnes ut i ungdomsalderen, ifølge Ogden (2009). Videre sier Ogden (2009) at jenter ofte utagerer mot jenter som de kjenner, familiemedlemmer eller andre personer som jentene har en nær relasjon til. Ogden (2009) poengterer også at jenter har en litt annen måte å utagere på, som respondentene også har merket seg. Jenter har ofte en tendens til å utagere på indirekte og skjult måte. Det kan være det er det respondentene mener. Hvordan skal en takle atferden når det er snakk om skjulte handling? Hvordan kan respondentene på best mulig måte nå inn til jentene som de opplever som utfordrende?

Det er ingen fasist svar på hva som er en god relasjon, men det å reflektere over hvordan en møter mennesker er et godt utgangspunkt. Webster-Stratton (2009) har noen punkter hun synes er viktige i forhold til å få en god relasjon mellom lærer – elev. Det første punktet hennes er å bli kjent med eleven. Respondent Dina verdsatte også dette punktet høyt. Hun

snakker mye om at det gjelder og ”å knekke koden” hos den enkelte elev med atferdsvansker. Hun opplever at det er utfordrende i starten, men at det blir bedre når du har blitt kjent med dem, og vet mer om dem.

”Det er stort sett alltid hardt i starten. Veldig, veldig vanskelig. Gjerne til du finner litt ut av hva de(elever med atferdsvansker) har med seg i bagasjen og en kan se på de med litt andre øyner. Og så gjelder det å knekke koden.(...) noen elever treffer jeg ikke nok til at jeg får knekt koden, og da går det i stampe, da står det fast på en måte, du kommer ikke over den kneika og det tærer på, både på meg og på dem, tror jeg”(Dina)

Alle mennesker er forskjellige, og en møter mennesker på forskjellige måter. Utdanningsdirektoratet (2013) sier at lærerens væremåte har stor betydning for om relasjonen blir god eller ikke. Videre sier utdanningsdirektoratet at det er læreren som må tilføre relasjonen det som trengs for at relasjonen skal utvikle seg positivt. En lærer har allerede mye ansvar, og det å håndtere en relasjon utfordring med en elev som har atferdsvansker, krever mye av en lærer. Elever med atferdsvansker kan ofte ha vanskeligheter med å stole på andre mennesker, og det kan gjøre utfordringen enda større. Derfor er det viktig at lærere som arbeider med elever med utfordrende atferd, bruker tid på dem. Setter av ressurser, slik at relasjonen kan bli god (Bru, 2011). I bunnen av et relasjonsforhold ligger *tillit*. Som lærer må en bli kjent med ungdommene, ha et nært og godt forhold til hjemmet, samt vise hver enkelt elev at en ser hver og en av dem (Webster-Stratton, 2009). Respondent Erik sier han tar seg tid til elevene med atferdsvansker etter en time.

”Du tar en prat med dem(elevene med atferdsvansker) etter timen som har vært. Du forteller de hva du synes om det de foretok seg og hva de kan bli bedre på, du prøver å skape en relasjon til dem, rett og slett”(Erik)

Elever med atferdsvansker har ofte blitt satt til side i klasserommet. De får mye dårlig tilbakemelding på oppførsel og det de gjør. De fortjener oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Kanskje respondent Erik ikke alltid har noe positivt å si etter en time, men allikevel får de snakket ut om det sammen, og eleven med atferdsvansker få slippe å bli satt i dårligere lys i forhold til medelever (Webster-Stratton, 2009). Røkenes og Hanssen (2006) sier at det er viktig å lære å se verden slik eleven gjør. På den måten kan en finne ut av

motiver eller hensikter som eleven handler ut i fra. Derfor er det bra at respondent Erik opplever at han kan snakke med elevene med atferdsvansker etter en time. Det hjelper respondenten til å forstå verden slik eleven gjør og hva hensikten med handlingen var. På denne måten kan atferden som virket meningsløs, faktisk gi mening fordi en kan se sammenhengen den forekommer i (Røkenes & Hanssen, 2006).

Det er utfordringer når det kommer til relasjonsbygging. Elever med atferdsvansker har ofte vanskeligheter med å slippe folk inn på seg, og derfor må lærerne ta seg god tid når de etablerer et relasjonsforhold. Det å være en autoritær voksen, med makt og myndighet, kan være nok til at noen elever med atferdsvansker ikke bryr seg om hva voksne sier eller gjør.

”Men så har du jo de (elever med atferdsvansker) igjen som støter fra seg voksne og som ikke ønsker noe kontakt. De vrir seg unna, løper av gårde og vil ikke snakke med deg, men så har du jo de som er veldig kontaktsøkende”(Adine)

”Det er utfordrende, ja det er det. Fordi på den ene siden forstår du hvorfor, mens på den andre siden så gjør de jobben din vanskeligere i forhold til andre elever”(Connie)

”Så det er jo veldig sann at du ønsker de dit pepper’n gror noen ganger, men så har du jo full forståelse av hvorfor det er slik det er. Det er vanskelig det der å balansere mellom den der frustrasjonen”(Connie)

Selv om respondentene har opplevelse som dette, er det viktig å huske på at et tillitsfullt forhold er viktig. Et relasjonsforhold som er et positivt forhold mellom partene som er bygget på tillit, forståelse og omsorg, kan forbedre elevens samarbeid og motivasjon til å oppnå læring og mål på skolen. Det er også bevist fra forskning at barn/unge som kommer fra utfordrende hjemmeforhold, som for eksempel vold, misbruk eller omsorgssvikt, er lærere, rådgivere eller andre slektninger i livet deres, med på å gi barnet/den unge et bedre utgangspunkt for et godt liv enn de som ikke har noen å støtte seg til (Webster-Stratton, 2009). Og det er noen av respondentene som har opplevd gode relasjoner.

”Av og til er det sann at en kanskje får best relasjon til de med atferdsvansker, for de trenger ofte mye”(Adine)

”I flere tilfeller har jeg opplevd at de som har store atferdsvansker, er de man kommer nærmest, de man tenker mest på etterpå, de som gir deg klem når du møter de på gata, som gjerne slår av en prat når de er ferdige på skolen”(Adine)

”(...) så er det de elevene(med atferdsvansker) du griner for når de er ferdige på skolen, fordi det er så trist. For du har fått en så sterk relasjon til dem, du vet så mye om hva som skjer i hjemmet, hvordan de har det, hva de tenker, hva de drømmer om og det vet en gjerne ikke om den jevne elev”(Dina)

Respondentene gir uttrykk for at de prøver sitt aller beste for å få til en god relasjon til elevene med atferdsvansker. Det er utfordringer, men kommer en seg forbi disse, så får en god relasjon. En kan nesten si at det blir et følelsesmessig forhold i tillegg. Dette kan anses som bra, men allikevel kan en se det fra en annen side. Lærerne bruker mye tid og ressurser på elevene med atferdsvansker. Man kan da stille seg spørsmålene; Hva med de jevne elevene? Får de den oppmerksomheten de har krav på? Eller bruker lærerne så mye på den enkelte elev med atferdsvansker, at de andre blir satt til side?

Lærernes opplevelse av egen atferd overfor elever med atferdsvansker

Ut fra hvordan respondentene ser på sin egen atferd overfor elever med atferdsvansker, henviser de til at det er vanskelig. De bruker mye tid og ressurser på elevene med atferdsvansker, og vil så gjerne hjelpe. Ut fra følgende sitater, kan det virke som at det ikke alltid er like lett

.

”En er kanskje litt mer obs på hvilke situasjoner en kan gripe inn i hvis det er noe, og eventuelt kunne forebygge litt”(Bjarne)

”Du har et veldig ønske om å hjelpe, ikke sant? Være tålmodig og forståelsesfull. Men så har du den andre siden hvor du ikke klarer å være like profesjonell og tålmodig, fordi du blir irritert”(Connie)

”Det er jo noe med det at en føler at en prøver, ev vrir og vender og gjør at for dem(elever med atferdsvansker), sånn det føles i hvert fall. Og allikevel gir de litt blanke, da er det sånn at ”åårh” og da kan tålmodigheten ta slutt og da kan jeg bli sint”(Dina)

”Av og til blir man så lei at man blir på grensen til sarkastisk”(Erik)

Det er utfordrende. Respondentene er fra en skole der det ikke er miljøterapeuter, og de må gjøre mye av jobben alene eller sammen med assistenter. Det er krevende, for elever med atferdsvansker, har som nevnt tidligere ofte vanskeligheter med å få tillitt til voksne. Det respondentene beskriver over, er lignende det Røkenes og Hanssen (2006) beskriver som en negativ handlingssirkel. Ungdommene kan oppleve negative følelser, avstand og manglende forståelse fra læreren. Det skaper et dårlig grunnlag for å handle hensiktsmessig. En må vise respekt, for det er det mange unge trenger å se at fagpersoner gjør. Det er så viktig for å oppnå det ”gode møte”, som har en stor betydning for videre utvikling av selvfølelse, selvrespekt og opplevelse av menneskeverd hos ungdommen. (Røkenes & Hanssen, 2006).

Selv om respondentene ofte blir trøtte og slitne av elevene med atferdsvansker, har de selvinnsikt til å se at en må behandle de med respekt og rettferdighet;

”Også må jeg jo også lytte og prøve å høre hva de sier, samtidig som jeg må møte de med de samme grensene som de andre har”(Adine).

Videre sier respondent Adine:

”Som lærer så har du en ganske stor sånn oppdragerolle. Og som oppdrager må en være konsekvent og føle at du er rettferdig”.

”Prøver å behandle de(elever med atferdsvansker) på lik linje som alle andre”, tilføyer Bjarne. Videre sier han:

”Vise samme respekten som en viser for de andre elevene” .

Erik har også en mening:

”Man får de(elever med atferdsvansker) oppi halsen, så føler man kanskje for å si noe som skal sette de ut, men så er det jo det at det ikke vil komme noen elever til gode, og sette den eleven i et dårligere lys enn det han/hun allerede er i” .

Respondentene er tydelig på at de vil hjelpe og støtte elevene med atferdsvansker om det trengs. De gir av seg selv ved å gi elevene med atferdsvansker litt ekstra av seg selv og følger dem opp. Er elever syke over lengre periode, tar det også kontakt med hjemmet for å høre

hvordan det går. Dette er viktige faktorer for å få en god relasjon, mener Webster-Stratton (2009). Det samme mener noen av respondentene;

”Jeg hadde en elev, som for eksempel var syk over lengre tid. Da var jeg veldig der og kommuniserte med hjemmet, hørte hvordan det var hjemme, i forhold til tilrettelegging på skolen, og da får jo den eleven se en annen side av meg”(Dina)

”Så oppfølging, takle det og oppfølging som faglærer. Skal jeg ha det slik jeg vil ha det i en time, så må jeg snakke med dem(elever med atferdsvansker) rett og slett. For å få det greit”(Bjarne)

Respondentene legger sin hovedvekt på at det er utfordrende og arbeidet med elever med atferdsvansker. Frustrasjon, følelse av avmakt og irritasjon er stikkord som respondentene nevner. Hadde det hjulpet hvis det hadde vært en miljøterapeut i skolen? Eller hadde det vært nok hvis lærerne fikk mer kompetanse på området?

Erik uttrykker at det til tider er utfordrende å håndtere elever med atferdsvansker, så kanskje det hadde hjulpet med mer kompetanse eller en miljøarbeider.

”Men så klart de(elever med atferdsvansker) som konstant bryter det og på en måte ødelegger, det kan være litt vanskelig med tanke på hvordan du skal takle de(elever med atferdsvansker)”(Erik)

”I de ekstreme tilfellene så kan jeg ikke hankses med dem(elever med atferdsvansker), det er feil å si at ingen kan hankses med dem, det er sikkert noen om kan det”(Erik)

5.3 Lærernes opplevelse i samhandling med elever med atferdsvansker

Her vil det bli belyst og diskutert hvordan respondentene opplever elever med atferdsvansker i samhandling med dem. Hovedkategorien er delt inn i to underkategorier, og oppgaven tar først for seg;

- Opplevelse av elever med atferdsvansker

Og deretter;

- Lærernes opplevde påvirkningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker

Opplevelse av elever med atferdsvansker

Ogden (2002) sier at elever med atferdsvansker kan sette enhver lærer på prøve og lærerne kan reagere på forskjellige måter som ved for eksempel bekymring og irritasjon.

Respondentene opplever elever med atferdsvansker på litt forskjellige måter. Men tre av respondentene reagerer ved å bli frustrerte og overgitte.

”Det er ganske frustrerende noen ganger og noen ganger så kan jeg tenke ”aarh, er det mulig”(Adine)

”Det kan jo være veldig slitsomt for meg, det kan trigge både frustrasjon, sinne og utålmodighet”(Adine)

”Krevende. Veldig krevende i klassesettingen. I en klasse sammenheng er det så mye rundt, så ikke alltid en når frem og da er det veldig krevende i forhold til de andre”(Connie)

”Du har gjerne ett opplegg du vil igjennom, men så kan det gå 10 minutter, fordi det er en elev som hele tiden skal komme med kommentarer, hele tiden slenge med kjeften, hele tida opp å stå og opp å gå eller utfordre din autoritet”(Dina)

Respondentene Connie og Dina snakker om det som skjer i klasserommet. Elever med atferdsvansker kan bråke og forstyrre så mye at hele timen kan bli ødelagt. Ungdommer er i en periode i livet, der de utfordrer voksne og deres autoritet (Imsen, 2006) Noen kan gjerne tenke at det bare er å sende eleven ut av rommet, men det er ikke så lett når den norske skolen arbeider for å få en inkluderende skole (Ogden, 2002). To av de andre respondentene opplever elevene på en helt annen måte.

”Jeg opplever de(elever med atferdsvanske) som veldig interessante, gøy og greie å ha med å gjøre i de aller fleste situasjoner”(Bjarne)

”Også er de(elever med atferdsvansker) som regel veldig rett ut, du vet hva du får, og stort sett enkle å forholde seg til”(Bjarne)

”Jeg er heldig som jobber med praktiske fag, da får jeg ikke de samme utfordringene som andre som skal komme inn i klassen og som halve timen skal være undervisning

og resten av timen skal være jobbing. De sitter og klør, ikke sant? Hos meg får de(elever med atferdsvansker) gjøre noe, brukt kroppen og de kan bråke litt uten at det ødelegger for timen, rett og slett”(Erik)

Respondentene har elever i praktiske fag. De får beveget seg, og det blir ikke de samme kravene som elevene møter i de teoretiske kravene. Dette er med på at elevene liker det de holder på med, og i tillegg opplever de gjerne mestringsfølelse. Ogden (2002) påpeker at atferdsvansker ikke er en egenskap, men et resultat i samhandling med andre. Atferden opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene.

Respondent Dina savner midler i skolen. Hun synes det er mye prat uten handling.

”Jeg savner litt mer midler i skolen. Hva kan en gjøre? Hva kan en koble inn? Jeg føler det er veldig mye prat, en kan kalle inn ppt, også sitter en og snakker, og så blir det ingen handling. Og før en vet det, så er den eleven(med atferdsvansker) ute og så har han på en måte ikke oppnådd så mye”(Dina)

Det er forståelig at frustrasjonen er stor, men det er viktig å koble inn andre instanser. Som lærer må en jobbe på, og snakke for eleven i disse tilfellene. Kunnskapsdepartementet (2009) understreker viktigheten av å stå på for elevene og sier at det er viktig å legge til rette og gjennomføre undervisningen der alle deltar slik at elever ikke faller ut av grunnopplæringen. Det er en krevende oppgave for skolen og lærerne, men det er viktig for at ingen skal ha en usikker framtid (Kunnskapdepartementet, 2009). Derfor er det interessant at respondent Adine ser at det er ungdommen og dens utfordring som er i fokus, og ikke ens egne;

”Tenker på at for dem(elever med atferdsvansker), så er det mye verre, som tross alt må leve med den uroen i kroppen eller usikkerheten, utryggheten, skolevansker, problemer i hjemmet, og alt det bakenforliggende som gjør at de sliter da, som gjør at de har atferdsvansker, det er tross alt de som må leve med det”(Adine)

Lærernes opplevde påviktningseffekt av å arbeide med elever med atferdsvansker

Flere av respondentene sier at det handler mye om å distansere seg, nemlig at de skille mellom å være en profesjonell yrkesutøver og en privat person. En av respondentene gir uttrykk for å klare skille mellom profesjonell og privat.

”Det skal ganske mye til før jeg tar det personlig, spesielt om det kommer mye verbale utsagn”(Adine)

Videre sier respondenten;

”Det er sjeldent jeg blir lei meg, at jeg tar det så personlig. Jeg tenker at de(elevene med atferdsvansker) ikke er ute etter meg eller skade meg. Jeg tenker at det er hos dem, på en måte, det største problemet ligger”(Adine)

Adine har et godt utgangspunkt ved at hun klarer å skille mellom arbeid og fritid, fordi det ikke er alle som klarer det. To av de andre respondentene sier at det å distansere seg er utfordrende for dem, men en av dem sier at det kommer med erfaringen.

”Til tider kan det være vanskelig. Men det blir bedre med årene og med erfaring. Det er klart at da klarer en å distansere seg, men sånn som nyutdannet så er det vanskelig å skille mellom det(profesjonelle og private)”(Connie)

”Jeg er foreløpig så fersk i ”gamet” at jeg ikke klarer å distansere meg. Jeg går hjem og tenker på dem, tenker hvordan de har det, hvis jeg vet de ikke har noe greit i hjemmet, sant? Hvordan blir jula hvis de er i fosterhjem? Og jeg kan drømme om dem”(Dina)

Det er utfordrende å skille mellom arbeid og fritid. Det å gå og gruble på ting, kan tære på ethvert menneske og en blir utslitt av det. Det har blitt forsket mye på dette området. Tyskeren Sabine Sonnentag (referert i Nordahl, 2012, s. 1) har skrevet en oppsummering fra flere andre studier. Studien hun har skrevet heter Psychological Detachment from Work during Leisure Time. Ut fra denne oppsummeringen av andre studier, kan en se at både arbeidsgiver og arbeidstaker vinner på å ha et klart skille mellom arbeid og fritid. Klarer man ikke dette skille kan det påvirke den mentale helsen. Med det menes at en får dårligere søvn, psykisk slitne, stresset og dårlig humør (Nordahl, 2012). Respondent Erik har opplevd det å ta med seg elevene med atferdsvansker i tankene da han går hjem;

”Når jeg har vært kontaktlærer, så tar man også disse elevene(med atferdsvansker) med seg hjem, oppi hodet, og tenker på dem, tenker på hvordan det skal gå med dem, og tenker på de som har gått her og hvordan det går med dem nå og sånn”(Erik)

Ut fra respondenten Erik ser en at det kan være så slitsomt at en sier i fra seg ansvaret som kontaktlærer. Det blir for vanskelig å legge vekk arbeidet når en kommer hjem, og det tar for mye tid og ressurser.

”Det er derfor jeg ikke ville være kontaktlærer lengre. Det ble for mye rett og slett, og jeg følte jeg ikke klarte å følge de (elever med atferdsvansker) opp godt nok” (Erik)

Det respondent Erik sier understreker viktigheten med å distansere seg. Dette er ikke bare fordi en blir sliten og den psykiske helsen blir dårligere ved at en tar med arbeidet hjem, men også for at selvtilliten kan svekkes ved å gi fra seg et slikt ansvar. Tanker som ”jeg klarer ikke dette”, ”jeg er en dårlig lærer som må gi fra meg dette ansvaret som kontaktlærer”, kan dukke opp ved en slik avgjørelse. Men det er slik at noen ikke tenker over det, mens andre reagerer sterkere når negative hendelser oppstår (Nordahl, 2012). Forskningene Sonnentag (referert i Nordahl, 2012, s. 1) oppsummerte viste videre at arbeidstakere som klarte å legge vekk arbeidet på fritiden ble mer fornøyde, stressnivået ble mindre, de sov bedre og de kom på jobb med et forfrisket sinn. Det er viktig for profesjonelle som arbeider med mennesker å vite at det er ikke noe galt i og ikke tenke på ungdommene når man er hjemmet. Det kan, ifølge forskning, gjøre at arbeidsoppgavene blir utført bedre. Dette sier respondent Connie noe om;

”Jeg tror mange lærere går på en smell der (med og ikke klare å distansere seg), men jeg føler det er lettere nå. Jeg ser at om jeg skal klare å hjelpe ordentlig, så må jeg distansere meg litt”.

Videre sier hun;

”Jeg kan ikke ta hjem alle problemer, for da fungerer jeg ikke godt nok, jeg blir ikke profesjonell nok. Det betyr ikke at en stenger av, det gjør en ikke. Ikke i det hele tatt. Men hvis en går inn i det så slutter en, på en måte, å tenke klart og da blir det for mye følelser som står i veien for de gode avgjørelsene rett og slett” (Connie).

Ut ifra det lærerne opplever, så kan det være vanskelig å distansere seg og det kan oppleves som den største påvirkningseffekten i arbeid med elever som har atferdsvansker ifølge noen av respondentene. Det er kanskje spesielt vanskelig når en kommer som nyutdannet, men det er noe man kan lære seg til å bli bedre på med erfaring.

Som forsker i denne studien, forstår jeg respondentene. Det kan til tider være vanskelig å distansere seg når man arbeider med mennesker. På samme tid så tror jeg at det er menneskelig å ta med seg noe av jobben hjem. Når man arbeider med mennesker, så blir man ofte tett knyttet til dem, og vil dem alt godt. Vet man at ting ikke er så bra for vedkommende,

så gjør det noe med oss. Vi er mennesker med følelser. Allikevel er det viktig å tenke på at man gjør så godt en kan i arbeidet sitt, og mer kan en ikke gjøre.

Andre opplevde påvirkningseffekter som ble tatt opp var at elever med atferdsvansker ofte påvirker respondentene følelsesmessig.

”Altså sånn følelsesmessig, hvis de(elever med atferdsvansker) har en traume i bakgrunnen, så er det klart det har en følelsesmessig effekt for meg. Noen(elever med atferdsvansker) har opplevd ting som forklarer atferden og som på en måte barn ikke skal oppleve, så er det klart at det gjør noe med en voksen”(Connie).

Det er viktig at en som lærer viser forståelse og empati over elever som kommer fra vanskelige hjemmeforhold, men det er også viktig at en ikke bare synes synd på barna. Det kan føre til at en ikke stiller de samme kravene til dem som andre elever, og unnlater og ta tak i utfordringene deres. Gjennom dette kan lærerne gjør elevene ”bjørnetjenester”, og elevene kan bli mer hjelpeløse. Denne tilnærmingen vil muligens kollidere med empowerment, som på norsk er myndiggjøring. Selv om en ikke skal sy puter under armene på elever med atferdsvansker, sier Skau (2012) at en må la seg berøre som mennesker, og en må få lov til å være et medmenneske slik at en kan berøre den andre parten også. Uten noe som helst berøring i elevenes verden, vil elevene og deres verden forbli den samme (Skau, 2012). Noen av respondentene nevner også at elever med atferdsvansker for fram frustrasjon og irritasjon hos dem. De sier at det påvirker humøret og at de blir slitne og frustrerte. Frustrasjonen kan gå utover elever som de har senere eller når de kommer hjem. Respondentene sier det er frustrerende og ikke komme gjennom undervisningen og nå frem med det budskapet som de tenker læreryrket er. I tillegg sier noen av respondentene at de må sette sin posisjon jevnlig og at autoriteten deres blir utfordret. Tilretteleggingen tar ofte lengre tid og en kan ikke gjøre alt en selv har lyst til, fordi de har noen i den klassen som ikke den type undervisning passer for. Respondent Dina sier det er utfordrende og kunne hun vært foruten elever med atferdsvansker, så ville hun gjerne det.

”I en ideell verden, så ville jeg gjerne vært foruten(elever med atferdsvansker), det må jeg si(...) hvis jeg kunne hatt en jobb der jeg i hovedsak kunne ha fokus på bare undervisningen, og det å være lærer og ikke alt det andre, så hadde jeg helt klart foretrukket det”.

I Norge er det slik at man arbeider for en inkluderende skole. Derfor skal elever, uansett atferd, være en del av klassen. Allikevel tenker jeg at det kanskje hadde hjulpet hvis en miljøterapeut var en del av de ansatte på skolen. Miljøterapeuten kunne støttet eleven med atferdsvansker, og vært med og hjulpet han/hun i forhold til det sosiale. Det hadde tatt vekk noe av arbeidet som lærerne har den dag i dag. I tillegg kan det være lærerne hadde fått bedre tid til alle elevene.

5.4 Lærernes opplevelse av egen kompetanse til å arbeide med elever med atferdsvansker

Under denne hovedkategorien er det to underkategorier;

- Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker
- Lærerne har opplevd støtte fra ledelse/andre instanser, hvis det har vært nødvendig.

Videre vil det først bli drøftet det første punktet, og deretter det neste.

Kompetanse til å håndtere elever med atferdsvansker

Det å være kompetent handler om å være i stand til å håndtere arbeidsoppgaver på en god måte (Skau, 2012). For lærerne handler det om at de skal utføre sine arbeidsoppgaver på en god måte, gi relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasse opplæringen til elever og fag (Kunnskapsdepartementet, 2008). Alle respondentene sier det er erfaringsbasert kompetanse de sitter på, og ikke den formelle som vil si kunnskap ut fra sin profesjon.

”Så jeg har mer opparbeidet meg kompetanse gjennom yrkeslivet mitt, enn gjennom formell kompetanse”(Adine).

”Når jeg tenker på min kompetanse, med utgangspunktet at jeg er ny i arbeidet, så er det en kompetanse som må utvikles hele tiden”(Bjarne).

”Med årene får en jo erfaring, men jeg synes det er krevende fordi de(elever med atferdsvansker) er veldig ulike, ikke sant? Det er jo klart at en kjenner igjen det mønstret etter hvert, så man får en stadig større redskapsboks, man gjør det”(Connie).

”Alt jeg har arbeidet med tidligere drar jeg jo inn. Jeg har jobbet en del i sykehjem, hjemmesykepleien, og alt har jo ting du treffer. Jeg har jobbet med PUH, psykisk utviklingshemmet, alt det drar en jo inn og benytter seg av”(Dina).

”Kompetanse kommer jo av erfaring, ikke sant?”(Erik).

Egentlig så kan en si at kompetanse er en livslang prosess. Det er oppveksten, miljøet, skolegangen, tidligere yrkeserfaringer som er med på å bestemme hva en ser og hvordan man tolker situasjoner (Herberg & Jøhannesdøttir, 2012). Og en tilegner seg kunnskap oppi gjennom årene i yrkesutøvelsen, men også ut fra det en opplever privat. Den en også ser ut fra funnene er at respondentene med mest erfaring i yrket, sier de har en grei kompetanse, mens de med liten erfaring sier de ikke har noen. *Ut i fra hva respondenten i denne oppgaven sier*, er kompetansen på elever med atferdsvansker relativt lav de første årene som nyutdannet lærer. Etter hvert som lærerne tilegner seg erfaring på elever med atferdsvansker, får de mer kompetanse på feltet. Kompetansen vil reguleres i forhold til når en møter elever med atferdsvansker, og en vil selvfølgelig lære mest de årene en har elever med atferdsvansker i undervisningen.

Det som er undrende er at ingen av respondentene henviste til kompetansen ut fra sin utdanning. Får en ikke kunnskap om atferdsvansker under en slik utdanning, når realiteten er at en møter ungdommer med atferdsvansker i skolen? Selv om lærerne føler de har erfaringsbasert kompetanse, savner de til tider mer. De sier det er utfordrende, og at de til tider føler stor avmakt i sin rolle som lærer.

”Men jeg synes det er kjempe utfordrende. Spesielt når det er flere (elever med atferdsvansker) i en klasse som spiller på hverandre, da føler jeg ofte stor avmakt og føler at jeg skulle hatt veldig mye mer(kompetanse)” (Connie).

”I en time hvor kjeften går i ett og det er ikke stans og det er banning og det er utbrudd og såne ting. Da skulle jeg gjerne visst, da skulle jeg gjerne tatt et hovedfag i akkurat det. Sånn for og fått den kompetansen der”(Erik).

Dina nevner viktigheten av det å være lærer og være med på å forme mennesker. Selv om hun føler det er utfordrende med lite kompetanse, sier hun også at: ”Learning by doing, det er jo risikabelt når en egentlig holder på å forme mennesker”. Hun etterlyser også kompetansen

som sitter på andre kontorer, og sier det ofte er vanskelig når kompetente folk kommer for å veilede. Det er fordi det gjerne ikke passer med slik hun er som person.

”De som sitter med den kompetansen sitter på andre kontorer, så skal de komme her å si at du kan gjøre sånn eller sånn, men så er det ikke sikkert det passer med sånn du selv er som person eller den stilen du har eller at det blir kunstig og rart”(Dina).

Noen av respondentene sier de har litt kompetanse påfyll gjennom arbeidsplassen sin, men de etterlyser mer. De sier de gjerne vil lære mer om hvordan en skal håndtere elevene med atferdsvansker, slik at en vet hva en skal gjøre i ulike situasjoner. Men det er viktig slik som respondent Bjarne sier, at personlighet har en viktig rolle.

”Jeg tror at det å takle de store utagerende vanskene har mer med personlighet å gjøre. Du må være en person de (elever med atferdsvansker) føler de kan prate med, som de føler de kan ha en relasjon til. Altså en person de føler de kan stole på. Det tror jeg er det viktigste”(Bjarne).

Om det er det viktigste, er usikkert, men at det er viktig er det ingen tvil om. Skau (2012) presiserer at det er viktig å ha litt mindre fokus på handling, kunnskap og teknikk og heller fokusere på tilstedeværelsen. Tilstedeværelsen må til for at en teori og metode skal gi mening. Hensikten med møtene mellom profesjonsutøverne og brukerne er jo en eller annen form for endring. Selv om en skal bruke noe av det personlige, er det viktig at dette blir gjort på en riktig måte (Skau, 2012).

Ut i fra det respondentene sier, får jeg følelsen av at de ønsker mer kompetanse på område. De sier det er vanskelig med samarbeid med andre instanser. Det er viktig at lærerne formidler dette videre, både til ledelsen og til andre instanser. På denne måten kan de bedre arbeidsmåten og samarbeidet på. Miljøterapeutisk forebygging kan kanskje også være med på å hindre noe av utageringen til elever med atferdsvansker? Regler, samtale hvor ting blir forklart, og konsekvenser om ikke reglene blir overholdt kan være noen forebyggende tiltak.

Lærerne har opplevd støtte fra ledelsen/andre instanser, hvis det har vært nødvendig

I følge Ogden (2002), kan elever som oppleves som vanskelige sette enhver lærer på prøve. Lærerne dette gjelder kan reagere på forskjellige måter som ved f.eks bekymring og irritasjon. Dette har vi også sett tidligere under punktet 5.2 om relasjon. Da gir lærerne uttrykk for akkurat dette. Men får lærerne støtte når de føler seg maktesløse og er nære på å gi opp? Respondentene forteller at de har stort sett vært veldig heldige. De har sittet på kontorer sammen med kollegaer som har vært flinke til å snakke om timene i etterkant, hvis det har gått galt. Alle respondentene har også opplevd å få støtte fra ledelsen. De nevner at dette gjelder i ekstreme tilfeller, og at det er kollegaene som stiller opp som støttespillere i første omgang.

”Det må jo ut når du har hatt en slik episode som går inn på deg. Og da er det jo noen som er nærmere enn andre. For eksempel de som er unge og som er nye, de skjønner jo. De var og der kanskje forrige uke med den og den eleven. Så kan man dele det med hverandre. Hvis det har skjedd noe skikkelig alvorlig, tar en det jo med ledelsen, men ofte er det bare et behov for å få det ut, at den eleven var dritt” (Dina).

Respondent Dina nevner at hun synes det er lettere å snakke med andre som er nye, fordi hun føler de er i samme situasjonen. Og det kan være noe med akkurat det, men på samme tid så kan det være greit å snakke med noen som har opplevd lignende ting for en stund tilbake. De sitter gjerne med mer kunnskap om hvordan en håndterer slike hendelser, og kan kanskje gi råd og veiledning?

Respondent Adine sier noe som får en til å undre. Hun forteller nemlig om kultur forskjeller fra Østlandet til Sørlandet. Hun sier også at hun får god støtte fra ledelsen, men at hun har opplevd bedre støtte på Østlandet da hun arbeidet der. Videre forteller hun at hun tror det er en ”sørlandsk forsiktighet” i omgang med elever med atferdsvansker.

”Om jeg kan si det sånn, så føler jeg dette er litt sånn sørlandsk forsiktighet i omgang med de med atferdsvansker. Jeg jobba tidligere i en storby på Østlandet, og da var det kanskje sånn at en satt mer hardt mot hardt, eller liksom, ja, det var kanskje litt tøffere tone. Og mange av elevene med atferdsvansker har en tøff tone selv, så jeg tror nok at de snakka et språk som de forsto”(Adine)

På en annen måte kan en si at Adine opplevde at støttespillerne brukte Meads speilingsteori på elevene med atferdsvansker. Det trenger ikke nødvendigvis være noe negativt, da det kan hjelpe elevene til å se sin egen oppførsel.

Connie forteller at hun også har opplevd støtte fra sosial lærer, og at også sosial lærer er veldig tilgjengelig og god til å støtte opp i tillegg til ledelsen. Videre sier hun;

”Så prøver de(ledelsen) jo så godt de kan etter økonomi og sette inn tiltak med fagarbeidere først og fremst. Ekstra pedagoger hvis det kan bli tildelt sånne ting. Men det er jo sjeldent”(Connie).

Alt i alt virker det som lærerne har opplevd gode støttespillere i både kollegaer og ledelse. Det Connie sier over handler mye om økonomi, og da er man tilbake til det punktet at det er kommunen som styrer økonomien til skolene. Det gjør det vanskelig og ansette mennesker med mye kompetanse, fordi de gjerne koster mer og det har ikke kommunen råd til.

5.5 Opplæring om atferdsproblematikk under yrkesutdanning

Denne hovedkategorien har i hovedsak kun en underkategori.

- Atferdsproblematikk i utdanning

Denne hovedkategorien vil ikke bli diskutert så mye, fordi oppgaven ikke har tatt for seg lærerutdanning. Allikevel er det viktig å se litt på hvordan respondentene selv opplevde sin utdanning, og om respondentene følte de fikk nok kompetanse gjennom sin utdanning. Det er med på å legge grunnlaget for deres opplevelse av egen kompetanse på atferdsproblematikken.

Atferdsproblematikk i utdanning

Samtlige av respondentene sier de opplevde at det var lite som omhandlet atferdsproblematikken under deres utdanning. For noen var det såpass lenge siden de tok sin utdanning at respondentene var usikre på hvor mye kunnskap de egentlig fikk.

”Jeg tror kanskje vi hadde litt om det. Jeg minnes en oransje bok, men jeg husker ikke hva den het” (Adine)

”Ja, ikke så veldig mye opplæring. Det var litt. Det var overfladisk, men en fikk litt enkel teori om det”(Bjarne)

”Jeg vet vi skulle ha om sosiale problemer da jeg tok PPU, men så var en eller annen foreleser syk. Jeg husker det fordi vi fikk om det på eksamen, og da var det om noe vi ikke hadde hatt. Så det er minimalt(med opplæring)”(Connie)

”Da jeg tok PPU kom en sakkyndig person, han hadde selv ADHD og hadde professorgrad eller ett eller annet sånn. Og han kunne snakke en del om det(atferdsproblematikk), og hvordan han hadde hatt det og sånn. Så da brukte vi faktisk, jeg tror det var en dag, som vi på en måte snakket litt om det, men det var det”(Dina)

”Nå er jo min kompetanse gammel da, men det kan jo være vi hadde noe teoretisk og sånn der(om atferdsproblematikk)”(Erik)

Respondentene sier de har hatt lite om atferdsvansker under utdanningen deres. Regjeringen derimot vil at alle lærere skal ta utdanning innen pedagogikk, og at det skal være med på å hjelpe lærerne å møte elever med sosiale problemer, og andre forhold som kan være med på å hindre læring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette faget som regjeringen snakker om, er det samme faget som flere av respondentene henviser til når de snakker om opplæring i atferdsproblematikk under utdanning. Selv om regjeringen ønsker å styrke opplæringen på atferdsproblematikk og sosiale problemer, ser det ut til at faget enda ikke tar for seg problematikken godt nok. Respondentene husker en bok og en eller to forelesninger om atferdsproblematikken, men ikke at de fikk en utdypning på hva, hvordan og hvorfor atferden er der.

De fleste av respondentene savnet mer teoretisk kunnskap om emnet, men på samme tid sier flere at en må stå i situasjoner for å lære og ta erfaringer med derifra.

”Det hadde ikke skadet og fått litt mer på det. For det er jo realiteten når du kommer ut og jobber som lærer. Det er veldig mye mer enn å bare stå å undervise. Det er bare en liten brøkdel av jobben. Så det kunne gjerne vært mer fokus på de tingene rundt elever som har atferdsvansker”(Bjarne).

”Det er klart at en kanskje kunne hatt litt mer teoretisk kunnskap om det, selvfølgelig. Ja, en kan snakke om det og slikt, men du må allikevel gjennom den prosessen. Det er jo klart, at du møter de jo i så å si hver klasse. Du gjør det. Det er jo tøft når du står der som ny og møter de (elever med atferdsvansker), men jeg vet ikke helt hvordan du skulle ha møtt...du får det jo ikke inn under huden før du står der oppe selv”(Connie)

”Men jeg savnet det veldig på den utdannelsen (PPU), det hadde vært fint og kunne litt om alle disse teoriene og sånt”(Dina).

Videre sier respondent Dina:

”Og det beste er, du må bare ut i jobb og håpe at du kommer på en skole der det er andre lærere som er villige til å hjelpe deg”(Dina).

Som nevnt over savner respondentene mer kunnskap om atferdsproblematikken, men samtidig sier de at en må lære underveis i yrkesutøvelsen. Men er det slik det skal være? Må en bare hoppe i det, selv om en gjerne ikke vet hvordan en skal takle ungdommer med atferdsvansker eller hvordan det påvirker en selv?

I lærerutdanningen har en også praksis. Om en måter elever med atferdsvansker i praksis er ikke sikkert, men det kan skje. Respondent Erik sier at praksisen kan være en god periode hvis en får en praksislærer som er tilstede for studentene som er i praksis.

”En praksislærer kan jo si hva som er viktig, hvordan en skal lykkes med slike elever. De har jo erfaring, så de kan og si noe om hva som er viktig å gjøre i situasjoner med dem (elever med atferdsvansker). Og jeg har selv gjort det når jeg har hatt studenter og bringer det videre”(Erik)

Det kan være en veldig god måte å få tilegna seg kunnskap om atferdsproblematikk. Samtidig som det avhenger av at en får en god praksislærer og at studentene som er i praksis opplever noen elever med atferdsvansker.

Videre sier respondent Erik det samme som flere av respondentene over sier;

”En må prøve å feile rett og slett. En an ikke stå å gjemme seg bak kateteret som ei lita mus, men at du er tydelig, fremme og tilstede og slike ting, ikke sant vel? Og se alle elevene, da legger det en demper på de potensielle elevene som ja, kan ødelegge for deg”(Erik).

Personlig synes jeg det er litt skremmende å tenke på at respondentene føler de må ”prøve og å feile” i samhandling med elever som har atferdsvansker. Lærerne omgås og er viktige personer i de unges liv. Denne oppgaven tar utgangspunkt i 5 respondenter, og de snakker kun for seg selv. Men man lurar på om det er flere lærere som sitter på den følelsen av lite opplæring og kompetanse på elever med atferdsvansker? Da mener jeg at regjeringen burde legge enda større vekt på kompetanseheving hos lærerne, hvis dette er tilfelle for flere lærere i Norge.

5.6 Avslutning

Det har vært givende å få intervjuer med noen lærere om hvordan de opplever elever med atferdsvansker. Respondentene har vært innom mange viktige tema som går inn under deres opplevelse i arbeid med elever med atferdsvansker. Noe som utpekte seg var at noen av respondentene synes det var vanskeligere å håndtere jenter enn gutter. En annen ting som satt seg igjen hos meg var at lærerne møter mange utfordringer i sitt arbeid med elevene med atferdsvansker, men allikevel så er det elever med atferdsvansker de får best relasjon med. Det fikk meg også til å tenke på den ”jevne” elev, om lærerne brukte for mye tid på elever på atferdsvansker og om den ”jevne” elev ble tilsidesatt. Respondentene sier at de prøver å være rettferdig overfor alle elevene sine og se alle, som er oppmuntrende å høre.

En av respondentene sier at han måtte trekke seg som kontaktlærer. Han tenkte mye på elevene på fritiden, og det ble for mye. Dette viser hvor stor opplevd påvirkningseffekt elever med atferdsvansker kan ha på lærere. Ut ifra problemstillingen i oppgaven, mener jeg at jeg har fått noen gode pekepinner på hvordan lærerne opplever det å arbeide med elever med atferdsvansker. Det er utfordrende og krevende i forhold til relasjonsbygging, tilrettelegging til timer, i forhold til den jevne elev, og at lærerne sier de kunne hatt enda mer kompetanse på område. De møter også utfordringer i forhold det å distansere seg. På den andre siden så sier lærerne at de opplever elever med atferdsvansker som interessante og greie å ha med å gjøre, og relasjon en blir ofte best med disse elevene.

Som nevnt tidligere skrev jeg en oppgave i fjor da jeg studerte ved ISCTE i Lisboa. Den oppgaven jeg da skrev var en komparativ analyse av Portugal og Norge. Oppgaven tok for seg hvordan lærerne og andre ansatte ved skolen arbeidet med elever med atferdsvansker og hvilke tiltak som var for dem. Siden jeg har en stor interesse for feltet, valgte jeg det igjen da jeg skulle skrive denne masteroppgaven.

Lærernes opplevelse legger føringen for hvordan de håndterer atferden til elevene. Det kan være avgjørende for hvordan lærerne møter elever med atferdsvansker. Elevene med atferdsvansker skal føle seg likeverdig, bli sett og hørt på lik linje som alle andre.

Noen av begrensingene i denne oppgaven er at respondentene er et utvalg fra kun en skole på Sørlandet. Og de er nødvendigvis representanter for alle ved denne skolen, eller for andre lærere i Norge.

Det var utfordrende å utføre intervjuene. Jeg hadde litt kunnskap om hvordan jeg skulle gjøre det, men den første opplevelsen ga meg et godt utgangspunkt for videre forskning.

Det er mye å forske videre på innen dette feltet. Skulle jeg forsket mer innen dette feltet, ville jeg tatt utgangspunkt i elever med atferdsvansker, og hvordan de opplevde skolehverdagen sin. Ellers kunne jeg gjerne tenkt meg og hatt en komparativ studie, og kanskje tatt for meg en skole med miljøterapeut og en uten for å se om det er noen forskjell. Det kunne også vært interessant å se på tidligere elever med atferdsvansker ved en ungdomsskole. Da jeg arbeidet med denne oppgaven, fant jeg ut at jeg fant lite teori om jenter og atferdsvansker. Det hadde også vært noe jeg eller andre forskere kunne funnet ut mer om.

Til tider har det vært sterkt og rørende å se hvor engasjerte respondentene var. Selv om disse lærerne møter på store utfordringer i yrkesutøvelsen, står de godt planta med beina på jorda og gjør så godt de kan for at ungdommene skal lykkes i fremtiden.

6.0 Litteratur

Askheim, Svein & Reisegg, Øyvind.,(2014, 31.januar) Skole og utdanning i Norge. I det Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge

Bru, E.,(2011). Emosjonelt sårbare og sosial passive elever. I E, Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bø, I.,(2000). *Barnet og de andre* (3.utg.). Oslo: Universitet Forlaget AS

Christensen, B. & Mauseth, T. ,(2007) Multisystemisk terapi: familie- og nærmiljøbasert behandling av ungdom med alvorlige atferdsvansker. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, vol 44, nr 9. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=30552&a=2

Damsgaard, H.L., (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen Damm Akademisk forlag.

Everett, E.L & Furseth I.,(2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne –og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitets forlaget AS.

Gadamer, H.-G.,(1960/1985). *Truth and method*. New York: Crossroad.

Herberg, E.B., & Jøhannesdøttir, H.,(2012). *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*(4.utg.). Oslo: Universitetforlaget AS.

Imsen, G.(2006). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Jakobsen, D.I., (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring* (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Karlsen, R., (2014, 26.mars). Lærer. Hentet fra <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>

Kunnskapsdepartementet (2006). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld.nr.16 2006-2007). Hentet fra www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007/2/1/1.html?id=441404#

Kunnskapsdepartementet (2008). Lærer rollen og utdanningen.(St.meld. nr. 11 2008-2009). Hentet fra www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/statmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/4.html?id=544947

Malt, Ulrik., (2009, 13.februar). Grounded Theory. *I Store medisinske leksikon*. Hentet fra http://sml.snl.no/grounded_theory

Nordalh, M., (2012). Glem jobben på fritiden. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/mai/321275>

Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., Tveit, A., (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T., (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T., (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*(2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Røkenes, O.H.,& Hanssen, P.H., (2006). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skau, G.M., (2012). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Skre, Ingunn B., (2012, 10.februar) Resiliens. *I det Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/resiliens>

Temple University Libraries (2013, 17. oktober) Qualitative Research: Grounded Theory a guide to qualitative research method. Hentet fra <http://guides.temple.edu/groundedtheory>

Utdanningsdirektoratet (2013, 04.oktober). Relasjon i skolehverdagen. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Skoleledelsen-betydning-for-relasjonskvalitet/>

Webster-Stratton, C.,(2009). *How to promote children's social and emotional competence* (9.utg.). London: SAGE Publications Ltd.

7.0 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til respondentene

Mitt navn er Silje Skoie og jeg studerer sosialfaglig master ved Universitet i Stavanger. Jeg arbeider for tiden med min masteroppgave. Professor Paul Stephens er min veileder i dette arbeidet.

Temaet for min oppgave skal være atferdsvansker. Jeg vil finne mer ut av hvordan lærere på ungdomsskoletrinnet opplever atferdsvansker i skolen, og hvordan de opplever deres relasjon til disse ungdommene. Dette er et aktuelt tema som burde få større oppmerksomhet fordi den jobben som gjøres i skolen er utrolig viktig for framtiden til ungdommene. Min vinkel på problematikken er å se det fra lærerne sitt ståsted;

Hvordan opplever lærerne det å arbeide med elever med atferdsvansker?

Jeg skal intervjuere lærere på ungdomsskoletrinnet for å finne mer ut om dette. Det er i skolen den sekundære sosialiseringen skjer, og hvor lærerne jobber tett rundt ungdom med atferdsvansker, og vet hvordan dette oppleves.

Atferdsvansker er et stort og krevende tema, men det er også et veldig spennende arbeidsfelt. Det kan virke som at det har vært en utfordring for flere fagfolk å definere atferdsvansker, og en ser at det blir vektlagt på forskjellige faktorer ut i fra hvilken profesjonalitet en har. En snakker om atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, utfordrende, aggressive og antisosial atferd. I denne studien vil det bli fokusert på aggressiv, utagerende eller utfordrende atferd i aldersgruppen 13-16 år; ungdommer som har en utagerende atferd rettet mot andre og ofte kommer i konflikt med lærere og medelever.

Over lengre tid kan denne typen atferd bli problematisk og bekymringsfullt for lærerne og andre rundt barnet, og det å føle seg maktesløs blir en realitet. Det er dette jeg vil vite mer om; opplevelser og erfaringer fra arbeidet med denne gruppen ungdommer i skolen.

Jeg vil gjennomføre intervjuene mine i januar, og intervjuene vil ta ca en times tid. Jeg har taushetsplikt, og vil behandle alle data konfidensielt. Jeg ønsker ikke å vite noe om identiteten til informantene.

Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker, og i etterkant skal jeg transkribere intervjuene. Alt skal være anonymisert og jeg vil gi informantene mine fiktive navn, slik at det ikke blir

mulig å spore tilbake til informantene. Lydbåndet blir makulert når studieperioden er over, 1.juni.2013.

Jeg håper at du vil være med på denne studien, og er svært takknemlig for at du har mulighet til å sette av tid til dette. Det er frivillig å være med på intervjuet, og du kan når som helst avslutte om du ikke ønsker å delta allikevel.

Dersom du vil delta i studien, ber jeg deg om å fylle ut den vedlagte samtykkeerklæringen og sende den tilbake til meg.

Hvis noe er uklart eller du lurer på noe, er det bare å ta kontakt med meg. Jeg kan nåes på telefon 41 00 88 16 eller per epost: s.skoie@stud.uis.no

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Silje Skoie

Verven 18B

4014 Stavanger

Samtykkeerklæring

Takk for at du tar deg tid til å møte meg. Det jeg gjerne vil spør deg om er hvordan du opplever å arbeide med elever som har atferdsvansker. Som profesjonell med erfaringer innen feltet, er dine tanker og opplevelser viktige for min studie.

Intervjuet vil ta omtrent en time, og jeg vil ta opp samtalen ved hjelp av en båndopptaker.

All informasjon vil bli konfidensielt. Det betyr at informasjonen som blir gitt under intervjuet vil bli behandlet av meg, og jeg kan sikre deg om at informasjonen som jeg velger å bruke i min oppgave ikke vil være identifiserbar. Studien er ikke meldt til nsd, da dette ikke var nødvendig fordi jeg ikke vil angi navn på kommune eller arbeidsplass til respondentene.

Derfor er det ønskelig at dette ikke blir nevnt under intervjuet. Du kan når som helst avslutte intervjuet.

Respondent

Dato

.....

.....

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Alder
- Kjønn
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Begrepet atferdsvansker

- Hvordan vil du definere atferdsvansker blant ungdommer i ungdomsskolen?
- Har du gjort deg noen tanker om hva slik atferden kan komme av?

Relasjon

NB. Med mindre annet er angitt, refererer ungdommer til skoleelever i alderen 13-16 år og relasjoner mellom disse elevene og fagfolk.

- Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og ungdommen?
- Hvordan er din atferd ovenfor ungdommen?

Kan du gi noen eksempler på hvordan du er mot den unge?

Atferdsvansker

- Hvordan opplever du ungdommens atferdsvansker?
- Opplever du at elever med atferdsvansker har en effekt på deg? I så fall, på hvilken måte?

Kompetanse

- Hvordan vurderer du din kompetanse til å ta tak i ungdommer med atferdsvansker?
Hvor får du eventuelt støtte fra i denne sammenhengen?
- Under din yrkesutdanning, fikk du opplæring om atferdsproblematikk samt praktisk erfaring med elever med atferdsvansker? I så fall, vennligst fortell om det.